

**Katedra:** Katedra primárního vzdělávání  
**Studijní program:** M7503 Učitelství pro základní školy  
**Studijní obor:** Učitelství pro 1. stupeň základní školy

VYUŽITÍ ARTEFILETIKY VE VÝTVARNÉ  
VÝCHOVĚ NA 1. STUPNI ZŠ PRAKTICKÉ A  
SPECIÁLNÍ.

USAGE OF ART THERAPY IN ART EDUCATION IN  
THE PRIMARY SCHOOL FOR CHILDREN WITH  
SPECIAL NEEDS.

**Diplomová práce:** 11-FP-KPV-0030

**Autor:**

Loumová Lenka

**Podpis:**

\_\_\_\_\_

**Adresa:**

Brodecká 790

468 22, Železný Brod

**Vedoucí práce:** ak. mal. Markéta Pošarová

**Konzultant:**

**Počet**

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
107	-	23	11	27	6

V Liberci dne:

## Čestné prohlášení

**Název práce:** Využití artefaktiky ve výtvarné výchově  
na 1. stupni ZŠ praktické a speciální.  
**Jméno a příjmení autora:** Lenka Loumová  
**Osobní číslo:** P07001049

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložila elektronickou verzi mé diplomové práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedla jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: DD. MM. RRRR

vlastnoruční podpis



Touto cestou bych ráda poděkovala ak. mal. Markétě Pošarové za odborné vedení práce a za cenné praktické rady. Dále bych ráda poděkovala všem, kteří mě podporovali a pomáhali při tvorbě této práce.

## Anotace

Teoretická část vymezuje pojem lehká mentální retardace a zabývá se artefiletickými metodami v návaznosti na výtvarnou výchovu na 1. stupni ZŠ praktické a speciální. Představuje současný trend ve výtvarné výchově jako výchozí bod pro artefiletické disciplíny. Odkazuje na zakladatele tohoto výtvarného směru Jana Slavíka. Který vymezuje, jak se artefiletika liší od klasické výtvarné výchovy a jaké složky jsou pro artefiletiku nepostradatelné. Dále se zabýváme vhodným vyvozením výtvarných řad s artefiletickou tematikou pro žáky s lehkým mentálním postižením.

V praktické části se zabýváme kvalitativním souhrnem poznatků, získaných analýzou výtvarných prací a přístupů žáků k výtvarným úkolům. Kazuistiky se zaměřují na přínos artefiletiky pro žáky s lehkým mentálním postižením. Sběr informací a dat a jejich následná analýza nám může poukázat na vhodnost a smysluplnost začlenění artefiletických metod a výtvarných řad do výtvarné výchovy. Zabýváme se také otázkou „Jak nejlépe realizovat reflexivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání ve výtvarné výchově žáků s mentálním postižením v souladu s klíčovými kompetencemi, očekávanými výstupy Rámcového vzdělávacího programu s přílohou LMP“.

## Klíčová slova

lehká mentální retardace; základní škola praktická a speciální; artefiletika; výtvarná řada; výtvarná výchova; reflexivní, tvořivé a zážitkové vzdělávání; klíčové kompetence; očekávané výstupy; Rámcový vzdělávací program

## Summary

The theoretical part defines the term of mild mental retardation and discusses artefiletic methods at applied arts lessons at practical and special elementary schools. It presents a contemporary trend in applied arts lessons as an initial point for artefiletic disciplines. It refers to the founder of this art movement Jan Slavík who defines necessary parts for artefiletics and differences between typical applied arts lessons and artefiletic ones. It also deals with suitable deduction of applied arts rows with artefiletic topics for students with mild mental retardation.

The practical part deals with qualitative summary of findings gathered by analysis of students art works and approaches to given applied arts tasks. Kazuistics aims at income of artefiletics to students with mild mental retardation. Gathering of information and data and their subsequent analysis could show the suitability and meaningfulness of integration of artefiletic methods and applied arts rows into applied arts lessons. It also deals with one question “What is the best way of realizing reflexive, creative and experiential education at applied arts lessons of students with mild mental retardation in harmony with key competences and expected outcomes of Framework Education Programme for Elementary Education – attachement refering to education of students with mild mental retardation?”

## Keywords

Mild mental retardation, practical and special elementary schools, artefiletics; an applied arts row; applied arts lessons; reflexive, creative and experiential education; key competences; expected outcomes; Framework Education Programme for Elementary Education – attachement refering to education of students with mild mental retardation.

## Zusammenfassung

Der theoretische Teil der Arbeit definiert den Begriff leichte geistige Behinderung und befasst sich mit artephiletischen Methoden in Anknüpfung an bildnerische Erziehung in der 1. Stufe der praktischen und speziellen Grundschule. Es wird der aktuelle Trend in der bildnerischen Erziehung als Ausgangspunkt für artephiletische Disziplinen vorgestellt. Es wird auf den Gründer dieser bildnerischen Richtung Jan Slavík hingewiesen, der definiert, wie Artephiletik sich von der klassischen bildnerischen Erziehung unterscheidet und welche Komponenten für Artephiletik unentbehrlich sind. Weiter befasst man sich mit geeignetem Ableiten von bildnerischen Reihen mit artephiletischen Thematik für Schüler mit leichter geistiger Störung.

Im praktischen Teil befasst man sich mit einer qualitativen Zusammenfassung der Kenntnisse, die durch die Analyse der bildnerischen Werke und der Zugänge der Schüler zu bildnerischen Aufgaben erworben waren. Die Kasuistiken richten sich auf den Nutzen der Artephiletik für Schüler mit leichter geistiger Behinderung. Die Sammlung von Informationen und Daten und deren darauffolgende Analyse können uns zeigen, ob die Eingliederung der artephiletischen Methoden und bildnerischen Reihen in bildnerische Erziehung geeignet und sinnvoll ist. Man befasst sich auch mit der Frage „Wie kann man am besten die reflexive, kreative und erlebnisvolle Auffassung der Ausbildung in bildnerischer Erziehung der Schüler mit geistiger Störung in Übereinstimmung mit Schlüsselkompetenzen und mit erwarteten Ergebnissen des Ausbildungsrahmenprogramms für Grundbildung, einschließlich der die Ausbildung der Schüler mit leichter geistiger Störung regelnden Anlage, abwickeln“.

## Schlüsselwörter

Leichte geistige Behinderung; praktische und spezielle Grundschule; Artephiletik; bildnerische Reihe; bildnerische Erziehung; reflexive, kreative und erlebnisvolle Ausbildung; Schlüsselkompetenzen; erwartete Ergebnisse; Ausbildungsrahmenprogramm.

## **ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE**

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Lenka LOUMOVÁ**  
Osobní číslo: **P07001049**  
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**  
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**  
Název tématu: **Využití artefietiky ve výtvarné výchově na 1. stupni ZŠ praktické a speciální.**  
Zadávací katedra: **Katedra primárního vzdělávání**

### **Z á s a d y   p r o   v y p r a c o v á n í :**

**Cíl:**

Zhodnotit možnosti využití artefietiky ve výtvarné výchově na 1. stupni ZŠ praktické a speciální.

**Požadavky:**

Studium odborné literatury a orientace v ní. Vytvoření výtvarné řady s artefietickou náplní. Zvážení možností tohoto přístupu na ZŠ praktické a speciální.

**Metody:**

Studium a srovnávání odborné literatury. Pozorování. Analýza výtvarných prací a přístupu žáků k výtvarným úkolům.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: tištěná

Seznam odborné literatury:

ROSELIDE, D. Kresba jako nástroj poznání dítěte. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-415-7.

MLČÁK, Z. Diagnostické využití dětské kresby v práci učitele. Ostrava: Scholárům, 1996. ISBN 80-86058-O5-0.

SUTTNEROVÁ, E. Automatická kresba Artrelax. Plzeň: Nara, 2006. ISBN 80-7211-225-3.

VÍTKOVÁ, M. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-163-8.

ŠICKOVÁ-FABRICI, J. Základy arteterapie. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7363-408-3.

SLAVÍK, J. Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.

SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., ELIÁŠOVÁ, S. Dívej se , tvoř a povídej!: Artefiletika pro předškoláky a mladší školáky. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-322-2.

ROESELOVÁ, V. Řady a projekty ve výtvarné výchově. Praha: SARAH, 1997. ISBN 83-902267-2-8.

Vedoucí diplomové práce:

ak. mal. Markéta Pošarová  
Katedra primárního vzdělávání

Datum zadání diplomové práce: 12. dubna 2011

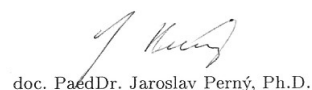
Termín odevzdání diplomové práce: 20. dubna 2012



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.

děkan

L.S.



doc. PaedDr. Jaroslav Perný, Ph.D.

vedoucí katedry

V Liberci dne 30. dubna 2011

# Obsah

Obsah.....	10
1 Úvod.....	11
2 Cíle a metody.....	13
2 Teoretická východiska.....	14
2.1 Osobnost jedince s mentálním postižením.....	14
2.2 Výchova a vzdělávání osob s mentálním handicapem.....	19
2.2.1 Metody a zásady vyučovacího procesu žáků s mentálním postižením.....	20
2.3 Estetická výchova mentálně postižených.....	22
2.3.1 Jedinec mentálně postižený jako činitel estetické výchovy.....	24
2.3.1.1 Vnímání.....	24
2.3.1.2 Schopnosti.....	25
2.3.1.3 Zájmy.....	26
2.3.2 Terapeutický význam estetické výchovy.....	27
2.4 Artefiletika.....	28
2.4.1 Tvořivost jako výchozí pojem.....	28
2.4.2 Art-centrické pojetí.....	29
2.4.3 Video-centrické pojetí.....	29
2.4.4 Gnozeo-centrické pojetí .....	30
2.4.4.1 Výtvarné řady .....	31
2.4.4.2 Příprava výtvarné řady.....	32
2.4.4.3 Výtvarné téma .....	32
2.4.4.4 Výtvarný námět.....	32
2.4.4.5 Výtvarný motiv.....	33
2.4.5 Animo-centrické pojetí.....	33
2.4.6 Podstata artefiletiky.....	34
2.4.7 Obsahové okruhy v artefiletice.....	35
2.4.8 Artefiletika v praxi.....	35
2.4.8.1 Zážitek a prožitek.....	36
2.4.8.2 Námět.....	37
2.4.8.3 Výrazová hra.....	37
2.4.8.4 Vstřícné pojetí výuky.....	38
2.4.8.5 Reflektivní dialog.....	38
2.4.9 Hodnocení v artefiletice.....	39
2.4.10 Artefiletická skupina – kruh bezpečí.....	40
2.4.11 Průběh artefiletické hodiny.....	40
2.5 Osobnost pedagoga v artefiletice.....	41
2.6 Vyjadřovací prostředky v artefiletice.....	41
2.6.1 Výtvarné techniky na 1. stupni ZŠ.....	42
2.6.1.1 Kresba.....	42
2.6.1.2 Malba.....	42
2.6.1.3 Grafika.....	43
2.6.1.4 Prostorová tvorba.....	43
2.6.1.5 Nové vyjadřovací prostředky v umění.....	44
2.7 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (2005).....	44
2.7.1 Současné pojetí výtvarné výchovy.....	45

2.7.2 Umění a kultura.....	46
2.7.2.1 Obsahy výtvarné výchovy.....	47
2.7.2.2 Klíčové kompetence.....	47
2.7.2.3 Očekávané výstupy – 1. období.....	47
Žák podle RVP pro ZV s přílohou PML by měl:.....	47
2.7.2.4 Učivo.....	48
3 Praktická část.....	49
3.1 Charakteristika školy.....	49
3.2 Charakteristika třídy.....	49
3.3 Kazuistika žáků .....	50
3.3.1 Pavel.....	50
3.3.1.1 Vstup do artefiletiky.....	50
3.3.2 Dušan.....	51
3.3.2.1 Vstup do artefiletiky.....	51
3.3.3 Daniel.....	51
3.3.3.1 Vstup do artefiletiky.....	52
3.3.4 Barbora, Vojtěch – sourozenci.....	52
3.3.4.1 Vstup do artefiletiky - Barbora .....	53
3.3.4.2 Vstup do artefiletiky - Vojtěch.....	54
3.3.5 Denis.....	54
3.3.5.1 Vstup do artefiletiky.....	54
3.4 Výzkumný problém.....	55
3.4.1 Vymezení výzkumného problému a dílčích úkolů u žáků s LMP.....	55
3.5 Realizace tématických výtvarných řad.....	57
3.5.1 Vyvození výtvarné řady – Vesmír.....	57
3.5.1.1 Námět – Kde je? Co tam je? Kdo tam je?.....	59
3.5.1.2 Námět – Obyvatel vesmíru, mimozemšťan.....	66
3.5.1.3 Námět – Jakou barvu má vesmír, tajemství UFO. ....	73
3.5.1.4 Reflexe vlivu artefiletiky na žáka v tématické řadě „Vesmír.“.....	78
3.5.2 Vyvození výtvarné řady – Cesty. ....	83
3.5.2.1 Kam půjdu na návštěvu?.....	84
3.5.2.2 Já – Ty .....	89
3.5.2.3 Cesta tam a zase zpátky. Místa, která mám rád.....	94
3.5.2.4 Reflexe vlivu artefiletiky na žáka v tématické řadě „Cesty.“.....	98
3.6 Závěr šetření.....	102
4 Závěr.....	104
5 Použitá literatura.....	106
6 Přílohy	



# 1 Úvod

Výtvarný projev je pro dítě mladšího školního věku tou nejpřirozenější aktivitou již od útlého dětství. Při tvořivých aktivitách jako kresba, malba, stříhání či trhání papíru, modelování spontánně podporuje svou fantazii. Těmito prostředky může zpracovat svou dosavadní zkušenost, komunikovat s okolím, vnímat a uvolňovat své emoce a uvědomovat si své schopnosti a dovednosti. Vhodnými tvůrčími činnostmi můžeme rozvíjet dětskou osobnost i sebepoznání, také zlepšit komunikační a sociální dovednosti.

Pro tuto práci jsem si vybrala téma: Využití artefiletiky ve výtvarné výchově na 1. stupni ZŠ praktické a speciální. Jeden z hlavních pojmů artefiletiky, který mě oslovil je reflektivní dialog. V reflektivním dialogu si žáci mohou všimnout různých souvislostí ve své tvorbě, ale také vedou dialog mezi sebou, který je velmi přínosný pro další rozvíjení komunikace ve třídě, ve skupině. Objevují prostřednictvím vzájemné interakce soudržnost, podporu, uznání. Tyto pojmy jsou pro žáky, kterým se nedostává příliš uznání v ostatních předmětech velmi motivující pro další práci.

Učím pátým rokem na Základní škole speciální a praktické. Každý odučený rok v praktické třídě mi nabízí nový pohled do problematiky žáků docházejících do této třídy. V těchto školách jsou vyučováni žáci v největší míře s mentálním postižením, s autistickými rysy, se sociokulturním znevýhodněním a s různými kombinovanými vadami. Cíleně jsem se zaměřila na skupinu žáků s lehkým mentálním postižením. V této skupině žáků s lehkým mentálním postižením jsou dále přidruženy u jedinců rysy autismu a sociokulturní znevýhodnění. Někteří žáci z této skupiny mají výtvarný projev na úrovni tříletých dětí, byť navštěvují druhý a třetí ročník třídy praktické. Je nutné ve výtvarné výchově k těmto žákům přistupovat zcela jinak, aby dosáhli sebeuspokojení z vlastní tvořivé práce. Artefiletiku ve svém zážitkovém pojetí vzdělávání vnímám jako vhodnou nástavbu na klasickou výuku výtvarné výchovy.

Další důvod proč jsme si artefiletiku vybrala, byl důvod hledání vhodných výtvarných metod a námětů. Pro ZŠ praktickou v současné době neexistuje vhodná učebnice výtvarné výchovy, která by korespondovala s postižením žáků praktických tříd, s jejich schopnostmi a dovednostmi. Záleží pouze na samotném učiteli, jaký zvolí přístup. Zda-li je kreativní a je schopen posoudit schopnosti a dovednosti žáků ve skupině. Sama za

sebe mohu říci, že je to mnohdy nelehký úkol. Při hledání a objevování nových témat a postupů jsem na internetu objevila artefietické stránky. Díky tomuto objevu se mi velmi rozšířil obzor tvořivé práce. Dalším stimulem pro inovaci dosavadní výtvarné výchovy se stala kniha Vladimíry Slavíkové, Jana Slavíka a Sylvy Eliášové *Dívej se, tvoř a povídej!* Mnohé náměty z této knihy jsem v hodinách výtvarné výchovy využila anebo mě inspirovaly k další tvořivé artefietické práci. Bylo pro mě nesmírné přínosné pozorovat žáky v akci při společné tvorbě, kdy vykazují svou osobitost, ale dokáží spolupracovat. Jak rozvíjejí sociální dovednosti, jak se učí vnímat podobnost či odlišnost ve skupině. Jak se učí vzájemné toleranci a přizpůsobivosti. Vždy když jsem žáky nezúčastněně pozorovala jsem si vzpomněla na hodiny výtvarné výchovy, které jsem navštěvovala. Tyto hodiny byly bez výrazu, bez komunikace, bez společných projektů, bez zážitku, bez dialogu, bez reflexe.... Jsem ráda, že mohu žákům nabídnout zcela jiné pojetí výtvarné výchovy a vnímat jejich zpětnou vazbu a těšit se na další společné tvoření.

## 2 Cíle a metody

Cílem mé práce je zhodnotit možnosti využití artefiletiky ve výtvarné výchově na 1. stupni ZŠ praktické a speciální.

- prověřit platnost hypotézy, že využití artefiletiky ve výtvarné výchově pomáhá k psychickému a sociálnímu rozvoji žáků s mentálním postižením
- popsat a zhodnotit, zda a jakým způsobem artefiletika pomáhá k psychickému a sociálnímu rozvoji žáků s mentálním postižením
- zda jsou žáci schopni vzhledem ke svému postižení plnit artefiletické postupy a zda jsou tyto postupy pro žáky s MP vhodné při respektování jejich specifických potřeb daného postižení

Dílčí úkoly:

- prostudovat odbornou literaturu zabývající vzděláváním žáků s MP
- vytvořit vhodné výtvarné řady s artefiletickou náplní pro žáky s MP a začlenit je do výuky výtvarné výchovy
- zkoumat vliv artefiletiky na psychický a sociální rozvoj žáků s mentálním postižením
- získané informace mohou být využity k zefektivnění výuky MP ve výtvarné výchově

Metody:

- pozorování průběhu artefiletických jednotek ve výtvarné výchově
- pozorování a analýza psychického a sociálního rozvoje žáků s mentálním postižením vlivem artefiletických disciplín
- případovou studií analyzovat chování a přístupy žáků k jednotlivým artefiletickým metodám a výtvarným úkolům
- analýza výtvarných prací v závislosti na postižení

## 2 Teoretická východiska

### 2.1 Osobnost jedince s mentálním postižením

Patrně žádný jiný druh handicapu nečiní člověka v běžném životě tak odlišným a zvláštním jako právě mentální postižení. Lidé bez postižení dokonce nemohou postiženým jedincům mnohdy „přijít na jméno“. Hovoří o nich jako o duševně nemocných nebo o bláznech. Nikdo si většinou nedokáže stav mentálního omezení dost dobře představit a vžít se do situace osob s tímto postižením. Je možné si zacpat uši nebo si zavázat oči a zkusit se projít po místnosti, nebo se pokusit komunikovat jako neslyšící neverbálními způsoby. Lze se také posadit na ortopedický vozík a pokusit se pohybovat po určité trase jako tělesně postižený člověk, nelze ovšem jakkoliv simulovat situaci člověka s mentálním postižením.

Mentální retardaci rozumíme vývojovou poruchu integrace psychických funkcí, která postihuje jedince ve všech složkách jeho osobnosti – duševní, tělesné, a sociální. Nejvýraznějším rysem je trvale porušená poznávací schopnost – různá míra snížení rozumových schopností, která se projevuje nejnápadněji v procesu učení. Možnosti výchovy a vzdělávání jsou omezeny v závislosti na stupni postižení (Dolejší, 1978, in Pipeková a kol. 1998). Mentální retardace je tedy stav charakterizovaný celkovým snížením intelektových schopností, které v sobě zahrnují schopnost myslet, schopnost učit se a schopnost přizpůsobit se svému okolí. Jde o stav trvalý, vrozený nebo časně získaný, který je třeba odlišovat od defektů získaných po druhém roce života, označovaných jako demence .

Switzky, Greenspan (2006) říkají, že mentální retardace se projevuje selháváním alespoň ve dvou (většinou však ve více) z následujících oblastí adaptivních dovedností:

1. komunikace
2. sebeobsluha a hygiena
3. praktická samostatnost
4. sociální vazby
5. přístup k vlastnímu zdraví

6. funkční vzdělanost
7. trávení volného času
8. pracovní způsobilost

Pojem mentální retardace vychází z latinských slov „mens“ (mysl, duše) a „retarde“ opozdit, zpomalit. Doslovný překlad by zněl „opozdění (zpomalení) mysli“. Ve skutečnosti je mentální retardace složitější postižení, které postihuje nejen psychické schopnosti, ale celou lidskou osobnost. Má tedy velký rozhodující vliv nejen na vývoj a úroveň rozumových schopností, ale ovlivňuje také emoce, komunikační schopnosti, úroveň sociálních vztahů, možnost společenského a pracovního uplatnění.

Příčiny vzniku mentálního postižení jsou velice různorodé, vždy však jde o závažné organické nebo funkční poškození mozku. Tím vyřazujeme jako jedinou a jednoznačnou příčinu např. nepodnětné a patologické sociální prostředí, tj. dysfunkční rodinu, mentální handicap rodičů apod. Starší literatura pojmenovávala opozdění mentálního vývoje způsobené výchovnými a sociálními vlivy termínem *pseudooligofrenie*. Na rozdíl od organicky podmíněného postižení je v tomto případě adekvátním a intenzivním pedagogickým působením možné mentální úroveň jedince někdy i relativně rychle a výrazně zvýšit (Vágnerova, 2004, in Slowík 2007).

Jednoznačně je možné určit příčiny mentálního postižení u syndromů vyvolaných *genetickými poruchami* (genové mutace, chromozomální odchylky). V mnoha případech ovšem příčinu nelze jasně a přesně stanovit a potvrdit, protože ji jednoduše zatím zjistit nedokážeme, nebo se možným a pravděpodobným příčin objevuje hned několik současně, pak usuzujeme na *multifaktoriální etiologii* (Machová, 1994, in Slowík 2007). *Získaná mentální retardace* – demence (po druhém roce života) je proces zastavení, rozpadu normálního mentálního vývoje, který je zapříčiněn pozdější poruchou, nemocí, úrazem mozku. Tato porucha může mít progresivní charakter nebo se může zastavit a nevede k dalšímu zhoršení stavu. Příznaky demence je zvýšená únava, emocionalita, výkyvy v pozornosti, poruchy paměti a učení. Dále to mohou být změny v osobnosti jedince jako necitelnost, egoismu, bezohlednost.

Projevy dětských demencí:

- zastavuje se psychický vývoj
- zpomalují se psychické procesy
- snižuje se adaptabilita dítěte
- ztráta intelektových funkcí (rozpadá se řeč, myšlení, mizí návyky)

K diagnóze mentální retardace proto nemůže stačit pouhé selhávání v testech inteligence. Diagnostikovaný jedinec musí současně selhávat i v plnění očekávání přiměřených věku, jež jsou normou v jeho sociálním prostředí (Říčan, Krejčířová, 1997).

V současné době je platná 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10). Jde o klasifikaci pouze orientační, protože přesně stanovená jednotná kritéria pro posouzení mentální úrovně hranice oddělující jednotlivé klasifikační stupně prakticky neexistují.

*Tab. č. 1 : Klasifikace mentálního postižení podle ICDH-10 ( Mezinárodní klasifikace nemocí, postižení a handicapů, MKN -10, WHO, 2006)*

<b>Lehká mentální retardace (F70), IQ 50 - 69</b>	Projevuje se obtížemi v učení; většina těchto osob je v dospělosti schopna pracovat, navazovat a udržovat sociální vztahy a začlenit se do společnosti. Zahrnuje slabomyslnost a lehkou mentální subnormalitu.
<b>Středně těžká mentální ret. (F71), IQ 35 - 49</b>	Projevuje se značně opožděným vývojem v dětství; možná schopnost dosáhnout určitého stupně nezávislosti a samostatnosti v sebeobsluze, získat adekvátní komunikační dovednosti a přiměřené vzdělání. Zahrnuje středně těžkou mentální subnormalitu.
<b>Těžká mentální retardace (F72), IQ 20 – 34</b>	Projevuje se potřebou soustavné pomoci a podpory. Zahrnuje těžkou mentální subnormalitu.
<b>Hluboká mentální retardace (F73), IQ je nižší než 20</b>	Projevuje se vážnými omezeními v sebeobsluze, kontingenci, komunikaci a mobilitě. Zahrnuje hlubokou mentální subnormalitu.
<b>Jiná mentální retardace (F78)</b>	Tato kategorie by měla být použita pouze tehdy, když stanovení stupně intelektové retardace pomocí obvyklých metod je zvláště nesnadné nebo nemožné. Např. U nevidomých, neslyšících, nemluvicích, osob s autismem..aj.
<b>Nespecifikovaná mentální ret. (F79)</b>	Je prokázána mentální retardace, ale není dostatek informací pro zařazení do kategorie.

Problematická bývá právě diagnosa lehké mentální retardace, touto diagnosou se budeme následně v práci zabývat. Pokud nejde o kombinované postižení, bývá často stanovena až v předškolním věku. Dosahování základních vývojových mezníků, zejména v oblasti pohybových dovedností (sezení, lezení, chůze), bývá většinou opožděno jen mírně, či jen v pásmu normy a ani osvojení prvních slov nemusí být dramaticky opožděno. Mentální retardace se pak projeví až na vyšších vývojových úrovních. Tehdy začne být od dítěte očekáváno řešení složitějších úkolů a situací (Říčan, Krejčířová, 1997). Je důležité si uvědomit, že mentální retardace není jen odrazem prostého časového opožďování duševního vývoje, ale že je podmíněna strukturálními vývojovými změnami.

Dítě s touto diagnosou nelze srovnávat s dětmi mladších ročníků „normální“ populace, protože se nejedná jen o otázku kvantity, ale především kvality. Pro osoby s mentálním postižením ( dále jen MP ve smyslu lehké mentální retardace) je tedy charakteristické celkové snížení intelektových schopností, které zahrnuje:

- sníženou schopnost myslet
- sníženou schopnost se učit
- sníženou schopnost přizpůsobovat se požadavkům okolí

Uvedené znaky jsou sice pro osoby s MP všeobecně platné, ale mohou se vyskytovat v různých kombinacích a intenzitě. Proto je nutné vzít v úvahu osobnost jedince ve své individualitě. Osoby s MP mají většinou nedostatečné sociální zkušenosti, a tedy i nezafixované modely přiměřeného chování ve standardních situacích. Chování bývá impulsivní a často nedokáže vyhodnotit následky svého konání. Projevuje se také afektivní labilita vedoucí často k úzkostnosti a zvýšené sugestibilitě. Zcela bezradní pak jsou v situacích stresových a zátěžových. Problémy v komunikaci s okolím prohlubuje také opožděný řečový vývoj, malá slovní zásoba a obsahová chudost jazyka. Z toho vyplývá, že pro osoby s MP je nejenom velmi složité vyjadřovat své pocity, ale také komunikovat s okolím, správně vnímat pocity a sdělení ostatních a přiměřeně na ně reagovat. Jak upozorňuje Landischová (2004), tyto osoby většinou nedovedou aktivně hledat cestu k porozumění s okolním světem. V oblasti příjmu informací se problém komunikace navíc prohlubuje i z důvodů snížené schopnosti sluchové analýzy a syntézy. Nedostatek však není zapříčiněn nedoslýchavostí, jak by se mohlo zdát při

laickém posouzení, ale jde o dysfunkci percepčního rázu s centrálním charakterem. Osoby s MP nejsou schopny následkem toho zvuky řeči přesně rozlišovat. Pro toto postižení je typická stereotypnost a rigidita myšlení (Valenta, 2008) projevující se ulpíváním na stejném řešení problému nebo neustálým navracením ke stejnému tématu. Setrvávání ve známé realitě a vazba na konkrétní předměty je pro ně do určité míry i obrannou reakcí.

Selhávání osob s MP dochází i v senzomotorické oblasti, projevuje se zejména při prostorové orientaci, porovnávání objektů nebo vydělování detailů z celku. Narušení se projevuje i ve spolupráci oko – ruka a postižena též bývá jemná motorika prstů a rukou. Časté bývají i poruchy pohybové koordinace a hrubé motoriky, mohou však během dospělosti dosáhnout normy.

Mezi MP, kterým se také v této práci budeme zabývat patří *autismus*. Toto postižení patří do skupiny jiných mentálních retardací. Autismus je porucha socializace, tedy neschopnost navazovat a prožívat mezilidské vztahy, jde o poruchu komunikačních schopností. Dle Krejčířové jsou poruchy autistického spektra označovány jako pervazivní vývojové poruchy (pronikající celou osobností jedince). Je to velice těžké postižení. Děti s autismem nebo se znaky autismu nerozumí okolnímu světu, je pro ně chaotický a bez pomoci v tomto světě jen těžko hledají smysl. Časté jsou u těchto jedinců poruchy chování, omezená komunikace a časté jsou stereotypně se opakující aktivity.

Čím je důraz společnosti na sociokulturní vztahy vyšší, tím je vyšší tlak na jedince s MP a větší riziko jejich selhání. Určitá osobnostní taktika zaměřená na jistoty, s cíleným vyhýbáním se riziku selhání, pak vede ke stagnaci osobnostního vývoje (Vágnerová, 1993). Na druhou stranu organická porucha ještě neznamená, že takto postižený člověk selhává sociálně natolik, že se automaticky musí projevovat agresivně a ohrožovat sebe i okolí.



## 2.2 Výchova a vzdělávání osob s mentálním handicapem

Snížená úroveň rozumových schopností by mohla vyvolávat předsudek, že vzdělávání osob s mentálním postižením není právě efektivní a smysluplné. V určitém smyslu to však není pravda. Vzhledem k deficitu rozumových schopností se člověk s mentálním postižením musí usilovněji učit i to, co se ostatní naučí zcela spontánně a přirozeně, proto je učení z tohoto pohledu jediná forma terapie mentální retardace. Vzdělávání a výchova jedinců s MP se nikdy neobejde bez náročného pedagogického vedení ze strany učitelů, vychovatelů, ale také rodičů. Reálně je integrované vzdělávání těchto dětí efektivní a smysluplné v případech lehkého až středního stupně mentálního postižení. Tito žáci se také mohou vzdělávat v základních školách praktických a speciálních. Speciálně pedagogická centra při speciálních školách pro MP zajišťují komplexní podklady k rozhodnutí o zařazení dítěte nebo žáka do speciální školy, popřípadě do základní školy běžného typu. Provádí depistáž v daném regionu, zabezpečují komplexní speciálně pedagogickou, psychologickou, sociální diagnostiku, poskytují pomoc v profesní orientaci mentálně postižených žáků (Pipeková a kol. 1998).

Snížená schopnost učit se bývá jako jeden z charakteristických příznaků MP většinou doprovázena i výrazně nižší kapacitou paměti a současně intenzivnějším procesem zapomínání, proto je mimořádně důležité nabyté vědomosti a dovednosti udržovat prakticky v průběhu celého života takto postiženého člověka .

Mentální retardace spadá do kategorie diagnóz, u nichž se podle Vágnerové (1993) projevuje degradující sociální stigmatizace. Proto má zásadní význam pro duševní hygienu začlenění do společnosti. V procesu socializace proto musí být dosaženo:

- maximálního zapojení do normálního života
- překonání izolace vyvolané postižením
- kompenzace daného postižení
- organizačně funkčního a navazujícího výchovně vzdělávacího procesu

Tento proces však často naráží na mnohá úskalí, která jsou dána zejména sociálním prostředím, ve kterém se jedinec s MP nachází. Mnohdy jakékoliv integrační snahy snižuje fakt, že dosti značná část jedinců s MP vyrůstá v rodinách, ve kterých má vzdělání malou hodnotu. Dalším celospolečenským problémem vztahujícím se k jedincům s MP je jejich zneužitelnost a lehká manipulovatelnost, kdy se u nich projevuje zvýšená touha po citové odezvě u osob, k nimž mají důvěru a jež si volí jako vzory. Jejich chování však nejsou vlivem svého postižení schopny správně analyzovat. Na druhé straně, při správně provedené diagnostice, odborně vedeném procesu vzdělávání, vhodně zvolené volnočasové aktivitě, funkčním rodinném zázemí a výběru adekvátního zaměstnání, je prognóza socializace osob s lehkým mentálním postižením příznivá.

### 2.2.1 Metody a zásady vyučovacího procesu žáků s mentálním postižením

Zásady vyučovacího procesu osob s MP vychází ze stejných obecných principů jako klasická didaktika. Předmětem jejího zkoumání je vyučovací proces a cílem jedinec s MP s co nejvyšší možnou úrovní vzdělání (Valenta, Krejčířová, 1997). Souhrn tohoto vzdělání musí obsahovat vymezený rámec základního učiva, který obsahuje osvojené vědomosti a dovednosti fixované návyky a postoje. Přitom je nutné vycházet z dané úrovně psychického vývoje jedince, umožnit mu pracovat dle jeho schopností a možností s individuálním přístupem. Tím jsou dána podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

- speciální metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání
- kompenzační a rehabilitační učební pomůcky
- speciální učebnice, didaktické materiály
- zařazení předmětů speciálně pedagogické péče
- poskytování pedagogicko - psychologických služeb
- možnost asistenta pedagoga
- snížení počtu dětí ve třídě
- individuální vzdělávací plán

Mezi důležité podpůrné vzdělávací opatření patří individuální vzdělávací plán. Individuální vzdělávací plán je závazný dokument pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb. Umožňuje žákovi pracovat dle jeho schopností, individuálním tempem, bez ohledu na učební osnovy. Je také pomůckou k lepšímu využití předpokladů a má motivační charakter. Cílem individuálního vzdělávacího plánu není hledat úlevy, ale najít optimální úroveň, na níž může žák pracovat. Je východiskem plánovité aktivity ve vztahu ke konkrétnímu žákovi a vodítkem pro individuální vyučování a hodnocení.

Didaktické zásady pro práci se žáky s MP tak, jak je uvádějí Valenta, Krejčířová (1997), vycházejí z obecné platformy a mají svá určitá specifika:

#### **Zásada názornosti**

- maximální konkrétnost a co nejméně abstraktních pojmů
- zapojení co nejvíce analyzátorů (zrak, sluch, hmat)
- uvádění učiva do konkrétních a známých situací

#### **Zásada přiměřenosti**

- individuální výukové plány
- obměna činností
- zařazování her a relaxací

#### **Zásada soustavnosti**

- navykání na soustavnost činností
- výchova k systematičnosti
- vyvarování se schematičnosti

#### **Zásada trvalosti**

- opakované provádění činností v praxi
- vedení k samostatnosti

#### **Zásada uvědomělosti a aktivity**

- navození vnitřní kladné motivace
- znalost cílů

Neodmyslitelnou součástí promyšleného přístupu k uskutečnění výchovně – vzdělávací práce mentálně postižených žáků je vhodný výběr pomůcek. Názornost u těchto žáků v podstatě ovlivňuje proces zapamatování. V didaktických postupech v práci s mentálně postiženými mají velký význam speciální pomůcky. Tyto pomůcky jsou zhotovovány vzhledem k určitému cíli nebo plnění úkolu a vždy respektují specifické zvláštnosti jejich poznávacích procesů. Žáky většinou u pomůcek zaujme vnější vzhled a méně jejich účel, proto se v práci s mentálně postiženými doporučuje postupovat od konkrétních předmětů k abstraktním (mluvení, slyšení).

Mezi vhodné metody pro práci s žáky s MP řadíme:

- vhodnou motivaci a přiměřené motivační hodnocení
- kladení důrazu na podstatné učivo
- nepřetěžujeme žáky
- snažíme se o maximální srozumitelnost a názornost
- důležité je časté opakování a střídání činností

## 2.3 Estetická výchova mentálně postižených

Estetická výchova se výrazně podílí na formování osobnosti a utváření jejího postoje a vztahu ke společnosti a svou emotivní formou umožňuje jedinci proniknout do světa lidí a přírody. Estetická výchova mentálně postižených jedinců se v mnoha aspektech liší od estetické výchovy zdravé populace, ale vzhledem k rozvoji sociální adaptability mají obecné úkoly estetické výchovy uplatnění i ve výchově všech kategorií mentálně postižených (Krejčířová, 1998). Vymezení podstaty estetické výchovy je u autorů různé. Otokar Chlup (1965, str. 62) hovoří o estetické výchově jako „*výchově uměním*“. Tuto tezi zdůrazňuje vedoucím postavením umění v estetické výchově, který vyplývá z jeho úlohy v životě společnosti jako specifické formy poznávání skutečnosti a prostředku, který spolupůsobí při utváření morálního vědomí a citění lidí. Estetik Miloš Jůzl zdůrazňuje, že umění je zdrojem estetického poznání skutečnosti a nestojí proti životu, ale zachycuje jej v znásobené víře. Estetická výchova tedy jako pedagogická disciplína

usiluje o shodu obecných pedagogických cílů a všestranný rozvoj žákovi osobnosti. S tím koresponduje Uherova teorie, podle níž estetická výchova spočívá v seznámení žáků s vybranými uměleckými díly po všech jejich stránkách, v učení žáka chápat krásu v denním životě, ve společnosti i přírodě a systematické podpoře při rozvíjení tvořivé schopnosti žáků ve všech oborech umění. Další autoři vidí cíle estetické výchovy v rozvoji vjemů a citů. V jejich vzájemné koordinaci a v pěstování schopností vyjadřovat své city a myšlenky vhodnými uměleckými formami. Trvalým cílem estetické výchovy je vytvářet vztah ke kulturním a uměleckým hodnotám. Současnost estetické výchovy spočívá v podstatě v procesu objevování, které odhaluje jednotlivé výrazové prostředky a formy skrytých tvořivých schopností dětí.

Estetická výchova mentálně postižených se z mnoha důvodů liší od estetické výchovy ve zdravé populaci. Je především ovlivněna rozumovým opožděním, specifícností emocí, také retardací motoriky. Podle Krejčířové se speciální estetickovýchovný proces u MP dětí podílí na rozvoji celé řady psychických procesů a vlastností, které primárně stěžují MP jejich estetickou výchovu. Ve výchově MP má estetickovýchovný proces dvě stránky.

*Receptivní* – zaměřen na rozvoj psychických procesů a utváření uměleckých zájmů a postojů k realitě; učí MP děti chápat a prožívat umělecké dílo, hodnotit estetické podněty z okolního prostředí.

*Aktivní* – obsahuje vytváření a rozvoj dovedností v různých oblastech umělecké činnosti a projevuje se také v aktivním estetickém ovlivňování životního prostředí.

Oblast výtvarných činností v estetické výchově výrazně ovlivnila práce F. Čády, jako protagonisty celosvětového trendu počátku dvacátého století, spočívajícího ve výrazném zájmu o výzkum dětské kresby. Ve své práci *Dětské kresby* shrnul význam dětského výtvarného projevu. Říká, že spontánní kresba je pro dítě výrazem jeho představ, určitým druhem řeči. Pokud řeči rozumíme souhrn vnějších znaků, jejichž prostřednictvím jedinec sděluje své niterné stavy. V současnosti jsou mentálně postižení v situaci, v níž mohou esteticky vnímat a umělecky se vyjadřovat ani ne tak v detailní přesnosti, jako spíše kontinuálně. Tvůrčí práce je začne strhávat, zaujímat jejich mysl a zároveň je obohacovat. I pro MP platí teze Georgi Danilova „*Nezabít v nich Mozarta, Mozarta, který je v dětech, tvůrčího génia v lidech!*“ (In Krejčířová, 1998, str. 28).

Třebaže tyto děti jsou daleko za tvůrčím potenciálem zdravých dětí, mohou vytvořit obrazy, které jsou živým důkazem toho, jak dokáží „přeskočit svůj stín“ a vytvořit krásné umělecké dílo (Krejčířová, 1998).

Hlavní myšlenky současného pojetí estetické výchovy směřují především k rozvoji osobnosti MP a působením estetických prostředků aktivizují poznávací procesy. Nedílnou součástí je také zvyšování kvality vnímání a rozšiřování okruhu představ o okolním světě.

### 2.3.1 Jedinec mentálně postižený jako činitel estetické výchovy

Čáp (1980, str. 53) uvádí, že pod pojmem osobnost můžeme označit jednotlivce, ale také skupinu lidí s určitými společenskými znaky a v psychologii označuje osobnost jako kteréhokoliv člověka, kdy psychologický význam pojmu osobnost nezahrnuje hodnotící hledisko. Při psychologické charakteristice MP je nutno zdůraznit, že jejich nižší mentální úroveň vytváří specifický psychologický obraz. Tento obraz sice výrazně omezuje poznávací procesy MP, ale většinou jim umožňuje žít bohatý emocionální život. Psychika MP v sobě skrývá řadu neodhalených možností, specifické vlohy, kreativita, intuice, může tyto vlohy velmi dobře rozvíjet.

#### 2.3.1.1 Vnímání

S odvoláním na Linharta definujeme vnímání jako proces poznávání předmětů a objektivní skutečnosti prostřednictvím smyslových orgánů, proto dynamika percepčních procesů plní ve vnímání dvojí funkci

- zjišťuje adekvátnost smyslového odrazu ve vztahu k objektu
- je prostředkem přizpůsobení odrazu určitého předmětu potřebám subjektu

Subjekt chápeme jako vnímavou lidskou bytost, jejíž částečnou výbavou jsou smysly, které lze zaměřovat k vnějšmu objektu. Estetický proces pak bývá nazýván estetickým vnímáním. Základem vnímání je vytvoření zásoby podmíněných reflexů.

Hlavní nedostatky vnímání MP spočívají v organicky podmíněné formě analyticko-syntetické činnosti a v důsledku toho se v estetických činnostech projevuje zúžená schopnost rozlišování, např. v hudbě tóny. Ve výtvarných činnostech se tento problém

výrazně projevuje v rozlišení barev, také jejich odstínů. Krejčířová uvádí, že deficit percepce se odráží především v příjmu estetických podnětů, protože jednou z forem zvláštností vnímání MP je jejich aktivita a spíše než aktuální význam je vnímání podnětů ovlivněno nápadností, jako je barva, tvar, velikost. Běžné dítě vidí prostor jako celek, dítě MP vše vnímá postupně. Při vnímání obrazu není schopno dítě s MP pochopit perspektivu, nerozlišuje polostíny, popředí a pozadí. Percepci v obecně psychologickém i estetickém smyslu je možné a nutné chápat jako vstupní složku dalších procesů, proto nelze vyčlenit čisté smyslové vnímání bez odvolání na city, fantazii, vůli, potřeby, zájmy, ale i vlastní prožitky a zkušenosti.

#### 2.3.1.2 Schopnosti

Předpoklady jedince s MP pro úspěšnou estetickou výchovu jsou různé. Zvláštní pozornost bývá věnována psychickým předpokladům, speciálně problémům schopností pro určitou činnost. Ke správnějšímu pochopení významu schopností pro estetickovýchovné působení na mentálně postižené je nutné si nejdříve objasnit otázky, které si kladou odborníci ve smyslu chápání schopností jako fenoménu pro estetickou aktivitu. Předmětem diskusí v oblasti estetiky je reálná existence schopností, míra jejich vrozenosti a stupeň jejich determinujících účinků (Souriau, 1984, in Krejčířová 1998). Můžeme konstatovat, že estetická výchova u MP řeší podobnou problematiku a shrnuje ji do dvou základních tezí. Prvním je původ schopností s rozsahem podílu dědičnosti a životní zkušenosti. Druhý hledá odpověď na otázku schopností v různých oblastech uměleckých činností.

U MP zaměřujeme schopnosti na intenzitu smyslové vnímavosti, citovost a fantazii. Jejich pozornost soustředíme na tvary, barvy, zvuky a pohyby. Vzhledem k tomu, že nám jde o produktivní estetickou činnost, musí naše výchovné působení směřovat k tomu, aby zaměření a intenzita těchto estetických dispozic byla mimořádná. Opíráme se zde o obecnou tezi specifčnosti estetických dispozic uváděnou Novákem: „*Zvláštní uspořádání zjišťujeme především v centrálním postavení smyslové, emocionální a fantazijní vrstvy ve struktuře estetického subjektu.*“ (Novák, 1963, str. 42, in Krejčířová, 1998). Z hlediska estetické výchovy dělíme schopnosti na fyzické a psychické. Toto dělení je velmi obecné, ale ve vztahu k uměleckým schopnostem MP dětí se jeví jako vhodné.

- fyzické schopnosti je možné pojímat jako určité somatické uzpůsobení, umožňující činnosti spojené s provozováním estetických aktivit; celkový zdravotní stav, jako kritérium pro určitou estetickou produkci
- psychické schopnosti zahrnují v první řadě schopnosti afektivní, ale do značné míry také schopnosti intelektuální a také schopnosti v oblasti emočních procesů

Čáp v Psychologii pro učitele rozlišuje schopnosti na „*intelektové, senzomotorické a umělecké*.“ (Čáp, 1980 str. 61).

Ve výtvarných činnostech byly a jsou výtvarné schopnosti předmětem častého měření z různých hledisek, ale jejich výsledky však zachycují jen určitou oblast. Uždil navozuje myšlenku, že schopnosti ve výtvarném projevu bývají často pojímány v souvislosti s dovednostmi a v přenosu vzniklých a vycvičených schopností do jiné situace s tím, že přenosné mohou být skoro všechny dovednosti. Výtvarné schopnosti MP jsou tedy závislé na stupni defektu, v jehož rozsahu mají svou specifikaci. V obecném chápání schopností ve vztahu k MP je potřeba si všimnout ještě jedné skutečnosti, že samotná tvorba estetického díla nevyžaduje stejné schopnosti jako jeho interpretace. Například autor básně může mít vadu řeči, ale u recitátora je vada nemyslitelná, stejně tak omezená slovní zásoba nevádí samotnému výtvarnému projevu, ale naopak výtvarný projev může posílit schopnost literárního zpracování.

### 2.3.1.3 Zájmy

Zájmová činnost MP je charakterizována často nízkou úrovní zájmových aktivit. Odborníci v oblasti speciální pedagogiky se shodují v tom, že zájmy MP jsou většinou málo intenzivní, povrchní a nestálé, jsou jednostranné a nedostatečně rozvinuté. Osobnost výchovného pracovníka zde hraje významnou roli. On může být tím, kdo u MP žáka probudí zájem o určitou estetickou činnost a tím napomůže i k trvalému vztahu, který nakonec může přerůst v aktivní produkci. V tomto smyslu bude zájem i výrazným předpokladem pro zvýšení efektivnosti výchovně vzdělávacího procesu a v plné míře naplňuje i samotný význam pojmu, který vzhledem ke svému latinskému původu z *intereset* značí důležité (Krejčířová, 1998). Úkoly pro rozvoj estetických zájmů MP můžeme zobecnit do několika okruhů.



- dosáhnout souladu mezi individuálním zájmem a schopností dítěte a neustálé prohlubovat tento souladu
- vycházet z úrovně schopností a rozvoje zájmů z hlediska přiměřenosti a individuálních zvláštností postižených dětí
- respektovat individuální přístup k dětem, přihlížet k věkovým zájmům a mentálním zvláštnostem

### 2.3.2 Terapeutický význam estetické výchovy

Arteterapie je pojímána v širším i užším smyslu. V širším smyslu se jedná o uplatnění celé šíře uměleckých výtvarných prostředků v léčbě, v užším slova smyslu i z hlediska speciální pedagogiky arteterapií rozumíme záměrné upravování narušené činnosti organismu takovými psychologickými prvky, které jsou příslušné výtvarné činnosti (Zicha, 1988). Pro arteterapii ve smyslu speciální výtvarné výchovy není důležitý výtvar, ale samotný proces tvoření. Důležitá je návaznost vyhodnocení, která je pro arteterapeuta významná z diagnostického hlediska. Vyhodnocení je důležité i pro MP, jde především o jeho projekci vlastních problémů. Terapeutickou efektivnost můžeme sledovat pouze za předpokladu, že pracujeme s malou skupinou žáků. Každá třída nebo skupina MP žáků může tedy fungovat jako terapeutická skupina se svojí specifickou dynamikou.

*„Speciální výtvarné výchově a arteterapii přisuzujeme pevné místo v systému komplexní speciální výchovy a terapie se specifickými cíli a úkoly, které nemohou zajistit jiné aktivity.“ (Zicha, 1988, str. 139).*

Arteterapie nám umožňuje poznat hloubku narušení osobnosti, je východiskem pro intenzivní speciálně výchovné a terapeutické působení a je procesem uvolňování seberealizačních a tvořivých schopností mentálně postižených.

## 2.4 Artefiletika

### 2.4.1 Tvořivost jako výchozí pojem

V minulosti ve výtvarné výchově 60. až 80. léta byl klíčovou teoretickou kategorií výchovného pojetí pojem *tvořivost*. Jak retrospektivně konstatoval J. Uždil, „*fenomén tvořivosti...byl proto tak bouřlivě přijat, že se zdál být v nejlepším souladu s těmi snahami, které směřují k seberealizaci*“ (1988, str. 67). Pojem *tvořivost* se stával otevřenou branou, jejímž prostřednictvím sice výtvarná výchova mohla získávat mnohé inspirace, zároveň jí však hrozilo, že se postupně rozplyne v obecné teorie a praxi vědecké nebo technické tvorby. Přispíval k tomu i bouřlivý a málo přehledný vývoj výtvarného umění, který se stal obtížně uchopitelný jak pro estetiku, tak pro teorii umění (Slavík, 1997). Při tvoření ve výtvarné výchově tedy klademe především důraz na spontaneitu výtvarného projevu, která jej odlišuje od většiny projevů vědeckých a technických. Zdálo se být toto vhodným řešením, nesmíme zapomínat na konečnou výtvarnou formu, že dětská spontánnost pokud není živena pedagogem či vychovatelem, se brzo ocitá v nesnázích. Dnešní didaktický trend klade na spontaneitu samostatně se orientovat a tvořivě reagovat na přirozené či pedagogicky upravené podněty. Pojem *tvořivost* byl postupně rozvíjen, doplňován nebo překrýván důkazy, které odlišují výtvarnou výchovu od jiných výtvarných disciplín. V první řadě to byly zřetelné k formálním, komunikativním a výrazovým stránkám výtvarné funkce, které se propojovaly a projevovaly ve čtyřech základních programových směrech naší současné výtvarné výchovy. Níže uvedená čtyři Slavíkova pojetí výtvarné výchovy jsou vyvozena z autorových mnohaletých zkušeností s praxí i teorií této disciplíny. Zdůrazněme, že uvedené čtyři pojetí výtvarné výchovy nemají být jakousi „nálepkou“ nebo snad „cejkem“, který by vtěsňoval určité přístupy do úzkého teoretického rámce. Mají být pouze prostředkem k myšlenkovému pochopení určitého řádu, který tvoří logiku a ovlivňuje formulaci cílů a metod výchovného přístupu (Slavík, 1997).

#### 2.4.2 Art-centrické pojetí

Jeden z programových směrů současné výtvarné výchovy je představován teoretiky a učiteli, kteří se ve svém oboru snaží posilovat dimenzi umělecké a *estetické formy*, jako programovou linii s názvem *art-centrické pojetí* (Slavík, 1997). U nás se *k art-centrickému pojetí* hlásí teoretici a učitelé kolem I. Zhoře. Tato skupina je reprezentovaná publikací R. Horáčka a kol. „*V dialogu s uměním*“ (1994).

V této publikaci jsou příznačné art-centricky definované cíle předmětu:

- probouzení zájmu o umění prostřednictvím poutavých detailů
- umění nabízející citový zážitek
- umění otvírá prostor pro osvojování informací o vývojových etapách dějin umění
- umění rozvíjí a procvičuje schopnosti číst hodnoty a významy uměleckého sdělení
- umění umožňuje cíleně hledat svůj vlastní názor

*„Umělecká výchova by tedy měla upoutat pozornost k uměleckému dílu, ukázat jeho postavení v dějinách umění a objevovat vztah uměleckého sdělení k soudobému vnímání světa.“*(Horáček a kol.1994 str.10).

#### 2.4.3 Video-centrické pojetí

Tato programová linie hledá specifickou výtvarnou výchovu v jejím *vizuálním* charakteru, obrací se k procesu výtvarného vnímání a klade důraz na formu výtvarného pohledu, avšak z jiného úhlu pohledu než art-centrické pojetí. Coombes prosazuje koncepci, podle které by měla výtvarná výchova člověka především učit vizuálně myslet a podněcovat k vlastnímu nalézání systému symbolů, čili ke konceptualizaci, protože „*vizuální komunikace, na rozdíl od principů logického myšlení přírodních vědách – spočívá v prostředkování těchto vizuálních symbolů*“ (David 1983, str. 98, in Slavík, 1997). Slavík konstatuje, že gramotnost je obecná schopnost se dívat kulturníma očima, zohledňovat a uvědomovat si kulturní dogmata, jejichž prostřednictvím

vnímáme svět a která jsou od prvopočátků civilizace formována uměleckými projevy. Z potřeby rozvíjení a kultivace vizuality jsou video-centrickým programem vyvozovány požadavky na celospolečenskou potřebnost výtvarné výchovy. J. Vančát formuluje myšlenkové východisko video-centrismu takto: „*Struktura poznávacích a kombinačních kapacit určuje to, jak je kdo schopen bohatě a členitě spatřovat svět. To, že proměňující se obraz světa mění i samotné vidění, dává smysl na této proměně vidění a tudíž i chápání světa pracovat, dává možnost odhalovat a postupně spatřit ze skutečnosti zatím opravdu neviděné a nečekané*“ (Vančát 1993, str. 19, in Horáček, 1994). Art-centrická a vide-ocentrická linie jsou si blízké. Obě tyto linie kladou důraz na formu výtvarného projevu, ať již ve smyslu kvality uměleckého projevu (art-centrismus), nebo jako obecný prostředek podmiňující kvalitu vizuálního vnímání (videocentrismus). Důraz na konstruktivní komponentu zážitku se objevuje v názvech titulů Karly Cikánové, které jsou určeny pro výchovnou praxi. Tyto knížky jsou mezi učiteli dobře známé. Např. „Kreslete s námi“, „Objevujte s námi tvar“, „Malujte s námi“ ad.

#### 2.4.4 Gnozeo-centrické pojetí

Třetí výtvarně výchovný přístup je také blízký art-centrické linii. V mnohém čerpá inspiraci z oblasti umělecké výtvarné tvorby, ale samotné umění není v centru pozornosti. Mnohem více se tento směr orientuje na dětskou zkušenost všedního dne, kterou chce mapovat, obohacovat a ozvlášťňovat prostřednictvím výtvarných činností. Jeho cílem je „*směřování dítěte k systematickému přibližování se životu*“ (David, 1995, str. 38, in Slavík, 1997). „*Výtvarné postupy jsou podřízeny hledání sdělnosti výtvarné výpovědi, která se pro dítě stává prostředkem k objevování světa a sebe v něm*“ (Roeselová, 1997, str. 26). Proto bychom mohli říci o linii gnozeo-centrické, že je zaměřená na výtvarný proces jako prostředek výrazové komunikace, která vede k jedinečnému způsobu poznávání světa. Dá se tedy poukázat na to, že výtvarné umění a výtvarná výchova nejsou v tomto pojetí cílem, ale prostředkem pro objevování světa. V průběhu výtvarné tvorby, zejména metodou tzv. tématických řad, si žák vyvozuje rozmanitost své vizuální zkušenosti a nachází hlubší vztah k jednotlivým fenoménům (Roeselová, 1997). Do gnozeo – centrického pojetí ve výtvarné výchově zařazujeme

výtvarné postupy, které nazýváme „výtvarné řady.“ Výtvarná řada je posloupnost úkolů, které na sebe podle určitého pravidla navazují.

#### 2.4.4.1 Výtvarné řady

Sám pojem označující klíčovou metodu – tematická řada – poukazuje k závažné úloze, kterou v tomto pojetí hraje námět, téma, tedy věcný obsah výtvarné práce (Slavík, 1997). „Obecně lze říci, že výtvarné řady jsou poměrně krátké a srozumitelné útvary, které rozvíjejí kterýkoli námět, úsek učební látky nebo výchovný problém“. (Roeselová, 1997, str. 30). Dále uvádí, že jedna úloha výtvarné řady logicky navazuje na druhou a společně tvoří koncepčně promyšlenou linii kroků. Volné a hravé výtvarné řady napomáhají k rozvíjení prožitků a emocí. „Výtvarná řada pomáhá přístupnou formou odmotávat nit z klubka tématu, aniž by ztrácela pro děti přitažlivost“ (Šobáňová, 2007, str. 55).

Typy výtvarných řad podle Roeselové (1997, str. 30-31).

##### Výtvarný cyklus

- využívá jednoho společného námětu a v jeho rámci žák hledá vlastní výtvarný nápad; seřazením výsledných prací vzniká například cyklus grafických listů, výtvarných etud nebo parafrází uměleckého díla podložený společnou myšlenkou nebo výtvarnou otázkou

##### Metodická řada

- cesta, která rozvíjí důsledně řazenými kroky výchozí podnět až k vyvrcholení práce a eventuálně k realizaci v materiálu; základem je proces, který od známého východiska dospívá řadou kvalitativních proměn k závěrečnému poznání nebo řešení výtvarného problému

##### Tematická řada

- negraduje výtvarné či jiné otázky, ale hlouběji se zabývá samotným námětem; krok za krokem zkoumá nějakou skutečnost nebo jev – sleduje podoby, příběhy, vlastnosti nebo otázky, na které je zajímavé hledat odpovědi

### Srovnávací řada

- patří mezi nejnáročnější, ale současně nejzajímavější přístupy k látce výtvarné výchovy; učitel v nich sleduje zvolený výtvarně výchovný problém z psychologického, typologického, didaktického, vývojového nebo jiného pohledu a hledá potvrzení nebo vyvrácení svých předpokladů

#### 2.4.4.2 Příprava výtvarné řady

Při přípravě výtvarné řady je nutné rozpracovat základní myšlenku (Roeselová, 1997).

- promyslet výtvarné téma
- vytvořit si zásobu odborných informací o daném výtvarném tématu
- promyslet různá pojetí a provázanost jednotlivých výtvarných činností
- zaměřit se na odkrývání emocionálních a zážitkových momentů
- vyhledat podklady v odborné literatuře a ve světě umění
- rozvrhnout stavbu celé výtvarné řady; návaznost jednotlivých výtvarných námětů v hodinách výtvarné výchovy
- při práci počítat s určitou časovou rezervou pro individuální vstupy žáků

#### 2.4.4.3 Výtvarné téma

*„Tématem rozumíme silnou, jednotící myšlenku s mnoha významovými polohami. Je to vícevrstevný podnět s různými úrovněmi, které učitel a žáci odkrývají během edukačního procesu“.* (Šobánková, 2006, str. 24). V současné době se využívá výtvarného námětu ve větších výtvarných celcích a téma se pak prolíná v celém výtvarném celku. *„Téma je svébytným motivem, který vyvolává obecné i výtvarné otázky“* (Roeselová, 1996, str.13). Žáci společně s pedagogem rozvíjejí téma v jednotlivých hodinách a hlavní námět zastřešuje celý výtvarný projekt nebo výtvarnou řadu. Jednotlivé hodiny mají svá dílčí témata, které nazýváme náměty.

#### 2.4.4.4 Výtvarný námět

Námět vnáší do výuky obsah. „Co budeme dnes s žáky dělat?“ To znamená, čím se budeme ve výuce zabývat a jakým způsobem mohou žáci námět zpracovávat.

Náměty řeší jednotící téma z mnoha pohledů. „*Vedou dané téma jedním z mnoha možných konkrétních směrů podle zaměření učitele, jeho zájmů a znalostí*“ (Šobánková, 2006, str. 24). Pro motivační funkci žáků je vhodné zapojit žáky do přípravy výtvarné řady.

#### 2.4.4.5 Výtvarný motiv

Motiv je souvislost mezi osobním zážitkem a kulturním poznatkem, který se žákům za pomoci učitele odhaluje při reflexi vlastní tvorby. Motivy jsou alternativami námětu a žáci si je vybírají sami, ve vazbě na své prožitky, zkušenosti a představy, motiv je tedy způsob jakým se žák s výtvarným námětem vyrovná .

#### 2.4.5 Animo-centrické pojetí

Toto pojetí je výtvarné výchovy je také orientováno na procesy poznávání, avšak s větším důrazem na poznávání žáka sebe samého jako tvůrce a vnímatele výtvarného projevu, tedy prostřednictvím osobní niterné angažovanosti v existenciálních životních situacích, jež propůjčují umělecké formě obsah a smysl (Slavík, 1997). Dobře lze uvedenou orientaci vyjádřit tehdejšími slovy J.Uždila (1988): "*Jestliže nás dnes na (umění) něco eminentně zajímá, je to 'lidský smysl', daleko před jeho formálními (morfologickými) proměnami*"(1988, str.68). Výtvarná tvorba je v tomto pojetí prostředkem, skrze nějž "*objevujeme svůj vnitřní bytostný prostor a spojujeme jej s ... vesmírným prostorem. Objevujeme tak i svůj vnitřní tvar*".

Animo-centrické pojetí mělo na počátku velmi blízko k arteterapii. Přestože jeden z proudů tohoto směru byl svými představiteli J. Davidem a M. Pohnerovou nazýván nejenom "duchovní", ale též "smyslová" výchova, zájem o existenciálních vztahy člověka k celku bytí v něm zřetelně vyniká. (Slavík, 1997).

Smyslové vnímání je pro animo-centrický proud především zdrojem specifického zážitku, v kterém se svět člověku zjevuje v nových dimenzích, souvislostech a oproti předchozím pojetím orientovaným zejména na výtvarnou formu, resp. komunikaci, staví animo-centrický program především na autorském výrazu.

Autorský výrazový projev však nechápe jako konečný cíl, ale jako jedinečný prostředek *"odhalování duchovní podstaty ve chvíli, kdy jsme schopni odhalit své nitro a stanout v údivu nad nějakou zdánlivě všední věcí, kterou jako bychom v té chvíli vnímali vůbec poprvé, to znamená v jednotě s celistvým vesmírným děním"* (David, 1994-95, s.38).

Ve výtvarné praxi tedy klademe důraz na výtvarný zážitek, který také samozřejmě ovlivňuje styl výchovné práce, motivace, typy námětů a zadaných úkolů, dialogy, kvalita estetického hodnocení atd.

#### 2.4.6 Podstata artefiletiky

Artefiletika vychází z tvůrčího expresivního projevu a osobních zážitků žáků, které se snaží pedagogicky zhodnotit pro poznávání, sebepoznávání, uplatnění se v životě mezi lidmi a rozvoj komunikačních schopností. V praxi to znamená nejprve pro žáky vytvořit podmínky pro zážitkově bohatou tvůrčí činnost. Je důležité zajistit, aby tato činnost byla pedagogicky co nejlépe využita pro poznávací, sebepoznávací, komunikační a sociální aktivity. „Artefiletika“ je název pro specifický přístup k uplatnění uměleckých aktivit ve všeobecném vzdělávání a ve výchově. *„Artefiletické pojetí bylo inspirováno arteterapií a vyrůstá z výtvarné výchovy, takže původním pracovním prostorem pro artefiletiku je oblast tzv. vizualisty (= vidění ovlivněné kulturou, výtvarná tvorba a vizuální prezentace)“* (Slavík, 2007, str.13). Teoretické i metodické principy artefiletiky však vyhovují také ostatním typům uměleckých aktivit (hudební, dramatické..).

Artefiletické pojetí poskytuje praktické a teoretické nástroje k tomu, aby vzdělávací obory, vycházely ze svého odborného jádra, ale zároveň přesahovaly hranice příslušného uměleckého druhu – nejenom směrem k ostatním druhům umění, ale také k ostatní kultuře. Můžeme tedy mluvit o dvou stránkách artefiletiky, které se v praxi uplatňují jak společně, tak samostatně (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007):

- přesahuje hranice oborů; ve vzdělávacích programech podporuje propojování předmětů nebo využívá umělecké aktivity uplatňující se v průřezových tématech
- týká se jednotlivých specializací; ve vzdělávacích programech se týká jednotlivých specializací v oboru (výtvarná, hudební, dramatická výchova)



*„Artefiletika je reflexivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání, které vychází z umění a expresivních kulturních projevů (výtvarných, dramatických, hudebních apod.) a směřuje k poznávání i sebepoznávání prostřednictvím reflexivního dialogu o zážitcích z expresivní tvorby nebo vnímání umění“* (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007, str. 15).

#### 2.4.7 Obsahové okruhy v artefiletice

Východiskem pro teorii i praxi artefiletiky, stejně jako pro celou výtvarnou výchovu, je výtvarný zážitek, ve kterém se žák osobitě setkává s výtvarnou formou a snaží si uvědomit cíle obsahů. Zaměříme se na tři obsahové a metodické okruhy podle Slavíka: na výraz, komunikaci a výtvarnou formu.

1. Výraz – ve výtvarné formě se výraz projevuje v osobitosti nápadů, v originalitě tvarových a barevných stylizací nebo deformací, ve zvlátnostech kompozičního uspořádání; pozornost je soustředěna na tvůrčí pohyb ve směru z vnitřního světa člověka do vnějšího, kterým je obklopen
2. Komunikace – vyjadřuje dialogický vztah nejméně dvou rovnocenných subjektů; podstatným rysem je střídání role naslouchajícího, snažícího se rozumět s rolí sdělujícího, snažícího se být pochopen; předpokladem smysluplné komunikace je otevřenost a upřímnost
3. Forma – prostřednictvím formy je nazírána hodnota, cennost; forma je nositelkou obsahů; hledání souladu všech složek výtvarného sdělení – harmonizace a kultivace výtvarné formy

*„K žádnému obsahu se člověk nedostane bez učení, chápeme-li je jako získávání zkušeností a utváření osobních dispozic jedince“* (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007, str. 173).

#### 2.4.8 Artefiletika v praxi

Artefiletika pokládá uměleckou tvorbu žáků jen za první poznávací krok, na který má navazovat druhý krok a to reflexe a dialog mezi žáky. V dialogu je třeba se zabývat rozdíly v osobním pojetí daného tématu. V artefiletické terminologii vyjadřujeme

tvrzení, že každý člověk nebo určitá skupina má svou osobní zkušenost (prekoncept) pro určitý koncept, tj. pro obsah, který je tématem dialogu (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007). Zkušenosti jsou ovlivněny rodinou, sociálním okolím, nebo medií. Vlastní osobitost si můžeme uvědomit teprve při setkávání s lidmi a vzájemnou interakcí. Dialogy podmíněné vědomím rozdílnosti – reflektivní dialogy patří mezi stěžejní prvky artefiletiky. V reflektivním dialogu si děti všímají různých stránek své tvorby, diskutují o nich a jejich postřehy jsou východiskem pro další přemýšlení a poznávání kultury. Osobité pojetí výtvarné práce se nazývá vzdělávací motiv, který směřuje k sebepoznání v kulturních souvislostech, k poznávání prostředí, společnosti, přírody. Systematická práce se vzdělávacími motivy spolu s reflexivním dialogem, patří ke kritériím artefiletiky. Propojení poznávání světa s poznáváním sebe samého je dalším důležitým rysem, který artefiletiku vyznačuje. „*Sebepoznávání je spojeno s uvědomováním i obohacováním a prohlubováním prožitků*“ (Slavík, 2007, str. 15). Proces sebepoznávání prostřednictvím reflektivního dialogu se přirozeně propojuje s poznáváním ostatních lidí.

#### 2.4.8.1 Zážitek a prožitek

Proč v souvislosti s artefiletikou mluvíme o zážitkovém vzdělávání? Bez uvědomění svých zážitků bychom vůbec nic nevěděli nejenom o světě, ale ani sami o sobě. Jedině zážitky člověku ukazují jaký je svět a to co vnímáme a poznáme pak záleží na tom, jak si své zážitky pamatujeme, jak si je vyložíme a co si z nich můžeme odnést. Měli bychom tedy naše žáky naučit různými způsoby popisovat, vyjadřovat a posuzovat jejich tvůrčí i všední zážitky.

Ve vzdělávacích souvislostech je potřebné odlišit zážitek od prožitku. Za prožitek budeme považovat pouze tu část zážitku, která je emoční nebo pocitová. Prožitek není čistě fyzickou nebo fyziologickou záležitostí, protože je poznamenán kulturními vlivy (tradice, konvence, osobní přístup..). Naučit žáky obrazně vyjádření pro své prožitky, to je jeden z důležitých úkolů pedagogů: najít slova pro své fantazie, nacházet metafory pro pociťované potřeby..(Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007). Nakolik jsme v našem životě spokojeni a jak ho zvládáme o tom vypovídá kvalita našich prožitků a způsob, jakým je vnímáme a vyjadřujeme.

*„Jednotlivé zážitky by samy o sobě nestačily k učení a poznávání, je k tomu nutné aby byly soustavně hodnoceny prostřednictvím paměti a komunikace a tak se staly součástí zkušenosti“* (Slavík, 2007, str. 169).

#### 2.4.8.2 Námět

Přirozeným východiskem pro artefiletickou výuku je námět pro uměleckou činnost, která zahrnuje jak tvůrčí projev, tak vnímání. Námět vnáší do výuky obsah a odpovídá na první otázku: *„Čím se dnes budeme ve výuce zabývat?“* Druhá otázka je na techniku tvorby: *Jakým způsobem budou žáci námět zpracovávat?“* Pro ztvárnění jednoho námětu lze použít mnoho různých technik, ale také naopak – prostřednictvím jedné techniky vyjádříme nepřebernou řadu námětů. *„Společným zadáním námětu a techniky vzniká učební úloha – zadání a vzdělávací výzva pro žáky. Učení při ní probíhá nejprve formou umělecké činnosti a v souvislosti s ní formou reflexe a reflektivního dialogu“* (Slavík, 2007, str. 174).

Před hlavní námět umělecké činnosti můžeme zařadit tzv *Ledolamky*. Jedná se o krátké výrazové cvičení, které slouží k rozvíjení dovednosti vyjadřovat své dojmy a učit se rozumět druhým. Cílem *ledolamky* je vytvořit dobré sociální a prožitkové klima pro danou činnost, obsahově však nemusí souviset s tématem. Úkoly *ledolamky* :

- překrýt dojmy z minulých aktivit a převést děti do nového zážitkového prostoru
- uvolnit a zbavit děti napětí
- naladit je k symbolické hře a zaměřit pozornost na její rysy
- zapojit do společné činnosti všechny děti i vyučující

#### 2.4.8.3 Výrazová hra

*„Všechny umělecké činnosti i s jejich pomocnými aktivitami zahrnujeme v artefiletice pod společný termín – výrazová hra“* (Slavík, 2007, str. 174). Slovo *hra* je míněno, jako tvořivá činnost, která je východiskem pro učení a poznávání.

#### 2.4.8.4 Vstřícné pojetí výuky

Vzhledem k tomu, že je výchozím pedagogickým prostředkem v artefietice tvořivá umělecká činnost, tedy výrazová hra, má proto výuka charakter činnostního učení, ve kterém je poskytován žákům co největší prostor ke konkrétním činnostem, samostatným úvahám a tvorbě vlastních otázek. Tomuto rysu vzdělávací nabídky říkáme v artefietice *vstřícné pojetí výuky a otevřené pojetí obsahu*. Podle Slavíka jsou v tomto principu charakteristické pro učitele tyto otázky:

1. Jaký námět je vhodný pro dnešní výuku?
2. Jakými činnostmi budeme se žáky námět realizovat?
3. Jak budou žáci motivováni pro práci na námětu?
4. Jakým způsobem lze hodnotit tvůrčí výsledky žáků, tak aby hodnocení odpovídalo charakteru tvůrčí činnosti?
5. Jakým způsobem lze pedagogicky podchytit cíle nebo kompetence, které se v průběhu práce uplatní a jak je rozvíjet?
6. Jaké poznatky (pojmy) žáci získávají na základě reflektivního dialogu?

Vstřícné pojetí výuky prověřuje improvizální dovednosti učitele, jak vhodně reaguje na tvůrčí projevy žáků a citlivě se dokáže vcítit a pochopit jejich osobní postoje.

#### 2.4.8.5 Reflektivní dialog

Reflektivní dialog se v artefietice týká jak uměleckých a kulturních stránek zážitku, tak jeho psychických, sociálních nebo přírodních souvislostí a obrací se zpět k minulým zážitkům a hledá v nich poznání. Cíle reflektivního dialogu:

1. poskytnout účastníkům příležitost k výpovědi o zážitcích a prožitcích
2. nacházet co nejvystižnější slova pro osobně důležité stránky zážitků navozených výrazovou hrou
3. ujasnit si svůj pohled na zážitky z výrazové hry a porovnávat jej s pohledy ostatních
4. uvědomit si shody a rozdíly v zážitcích mezi ostatními a zasadit zkušenosti do souvislostí

5. na základě vzdělávacích motivů poznávat souvislosti mezi projevy vlastní výrazové hry a dalšími uměleckými projevy
6. řešit případné vnitřní nebo vnější nezdary a nepohody, které v průběhu vznikly
7. vyzkoušet, promýšlet a posuzovat varianty momentů, které jsou důležité pro poznání
8. dopracovat se ke vzdělávacímu přínosu nebo- li přidané hodnotě, naučit se jej využívat

Reflexivní dialog učí děti, jak rozumět řeči umění, sobě samému, svému nejbližšímu okolí, kultuře a přírodě. Učí je především, jak se domluvit sami mezi sebou, jak se respektovat, jak si naslouchat, jak si neskákat do řeči, jak neodbíhat od tématu, jak mluvit srozumitelně, jak být výstižný a stručný....atd.

#### 2.4.9 Hodnocení v artefiletice

Hodnocení ve škole je dost obtížné ve všech předmětech, pro umělecké to platí dvojnásob. S tím těsně souvisí pedagogická starost, jak posuzovat výsledky výuky, když není dost zřejmé, co a jak u žáků hodnotit, co jim vlastně výuka přinesla a naopak. Pro učitele v artefiletice je důležité vědět, že podoba hodnocení může být takové vyjádření, které neobsahuje žádné hodnocení, pouze vnímání žákovy tvorby učitelem. Tomuto vyjádření se říká nehodnotící zpětná vazba. Tvorbu žáka vyzdvihujeme nebo jen přijímáme, aniž bychom hodnotili výsledek nebo vyslovovali soud.

To znamená, že hlavním účelem hodnocení, nejenom ve škole, je vytvořit podklady pro rozhodování o tom, jak lépe nebo s lepším porozuměním pokračovat a není tedy vhodné poukazovat „co je špatně“ a „co je dobře“. Má-li mít hodnocení pro žáka smysl, musí mu umožnit porovnávat to, čeho už dosáhl, s tím co mohl jinak, lépe. Děti se mají v průběhu hodnocení učit porovnávat různé varianty výtvarného díla, zvažovat svůj postoj k dílu a hledat k nim analogie ve světě kultury a umění. Konečným cílem hodnocení tedy je: *„Děti se samy umějí s hodnocením vyrovnávat v jeho rozmanitých variantách, používat je a do potřebné míry mu rozumět“* (Slavík, 2007, str. 184). Cestou k výše uvedenému cíli je podle Slavíka *formativní hodnocení*, kdy je žák aktivním účastníkem a s pomocí učitele a v dialogu se spolužáky se učí:

- vyhledávat, co je pro hodnocení smysluplné
- porovnávat, co má smysl porovnávat
- umět nacházet a pojmenovávat hodnotící kriteria
- umět hodnotit vlastní činnost a činnost druhých
- umět s hodnocením zacházet sociálně- citlivě, tj. ve vztahu k druhým umět vyjádřit svůj postoj, aby byl osobní, ale pro druhé srozumitelný, aby druhé dokázal obohatit a mohli s ním ku prospěchu zacházet

#### 2.4.10 Artefiletická skupina – kruh bezpečí

Typické uspořádání artefiletické skupiny při úvodní části hodiny nebo reflektivním dialogu je kruhové. Kruh vytváří hranici mezi světem výrazové hry „uvnitř“ a vnější realitou a je brán jako symbol rovnosti mezi lidmi, proto je vřazení učitele do kruhu důležité a symbolické.

V průběhu tvůrčí činnosti, tedy ve výrazové hře, není práce v kruhu tak důležitá, jednak by mohla způsobit potíže při skupinové práci a také neumožňuje vytvořit osobní prostor pro individuální činnost.

#### 2.4.11 Průběh artefiletické hodiny

- uvítání, krátký rozhovor o tom, co děti prožily v době, kdy jste se neviděli
- ledolamka
- ztišení
- motivace (pohádka, příběh, oživení vzpomínek) s navazujícími pokyny pro výrazovou hru
- výrazová hra
- reflektivní dialog
- závěrečný rituál, rozloučení

Závěrečný rituál má za cíl přeladit skupinu na přechod k jiné činnosti. Může to být krátké posezení či postání v kruhu, můžeme se držet za ruce nebo za ramena a po chvíli učitel skupinu rozpustí.

## 2.5 Osobnost pedagoga v artefiletice

Artefiletika klade specifické nároky na osobnost učitele, neboť jeho profesionální jednání je posunuto blíže k citlivému jádru osobnosti. Při společném vstupování do konceptů si lidé navzájem odkrývají z prekonceptů velká životní témata, proto je nutné, aby u učitele převládala osobnostní zralost a moudrost. Pro učitele je tedy samozřejmostí navodit klima bezpečí a vzájemné důvěry (Slavík, 1997).

Učitel artefiletiky musí kromě moudrosti mít také hodně zkušeností s uvedeným typem výchovné práce, dále mít znalosti o výtvarném umění a výtvarné kultuře, vždyť základní myšlenkou artefiletiky je věčné opakování konceptů vyjadřovaných vždy novou formou. Podle Slavíka není pochyb o tom, že artefiletika předpokládá od učitele a jeho žáků velmi pěkné vztahy založené na vzájemné důvěře, respektu a ohledu ke svobodě osobnosti a s tím souvisí i sebekázeň.

Nemalá část činností patří do tzv. vstřícného pojetí výuky. Cíle takové výuky mají být učitelem stanoveny pružně, to znamená, že stanovení cílů není striktní, ale je důležitým pomocníkem. Základní roli hraje námět a k cíli se dostáváme prolínáním námětu a osobní zkušeností dětí. *„Chceme-li tedy jako učitelé své žáky obohacovat svým vlivem, musíme nejprve do potřebné míry porozumět jejich zkušenostem a při své práci se o žákovské zkušenosti opírat“*. (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007, str. 169).

## 2.6 Vyjadřovací prostředky v artefiletice

Vyjadřovací prostředky, techniky, nebo materiály výtvarné tvorby nejsou v artefiletice středem pozornosti, podřizují se obsahovému závěru a pohlíží se na ně skutečně jako na prostředky, nikoliv cíle dané snahy. *„Artefiletika si všímá především možností, které výtvarné prostředky poskytují k vyjádření určitého věcného obsahu, zachycení duševního stavu nebo k odreagování vnitřního napětí“* (Slavík, 1997, str. 180). Pro artefiletiku je typické střídání různých způsobů výrazu, pak se tedy v tomto ohledu liší kresba a malba od plastické tvorby. Zvláštní postavení má akční tvorba, která zapojuje do výtvarného výrazu gesta a pohyb. V artefiletice nebývá mnoho prostoru na

rozpracovávání technik z výtvarného řemesla, jde nejvíce o to, aby technika svou nezvladatelností netlumila autentičnost výrazu. .

### 2.6.1 Výtvarné techniky na 1. stupni ZŠ

Výtvarné techniky slouží žákům k potřebám výtvarného vyjadřování. Měly by podporovat sdělení výtvarného vyjádření, měly by umožnit optimální výrazové vyznění námětu nebo řešení výtvarného problému. Výtvarný problém je učební látka, se kterou se žák setkává ve spojení s námětem a zařazuje jej mezi své zkušenosti. Výtvarné techniky spojujeme s nástroji, materiály a způsoby použití.

#### 2.6.1.1 Kresba

Kresba patří mezi základní techniky, které umožňují žákům se výtvarně vyjadřovat a prostřednictvím kresby žáci mohou objevovat stopu kreslicích prostředků. Kresba z představy podle Roeselové ilustruje námět o zážitcích, představách a znalostech dítěte. Dále je kresba studijní (jde o přepis zátiší, zvířat, přírodnin, postav, krajiny..). Kresba návrhová (přípravné kresby pro grafiku, dekorativní činnosti, prostorovou tvorbu..).

*Rozdělení kresby:* lineární, šrafovaná, lavírovaná, tónovaná, kolorovaná

*Kresebné nástroje:* pastelky, tužky, suché pastely, voskové pastely, uhly, rudky, křídly, pera, tuše a netradiční pomůcky jako kartáče, větvičky, dřívka, špejle, brčka, nitě, vatové tyčinky, části těla..

Netradiční techniky: kresba bičem, stříkačkou, kresba mýdlem na sklo, vysypávaná kresba

#### 2.6.1.2 Malba

Malba je založena na komponování barevných skvrn a ploch, z kterých žák tvoří malířský celek. Oblasti malby: malba z představy, studijní, návrhová, malířské etudy. Malířské etudy obohacují dětský projev o hledání širě škály barevných tónů, objevují jejich vzájemné vztahy a emocionální účinky a jsou o barevném komponování (Roeselová, 1991).



*Malířské techniky:* akvarel, tempera, akrylové barvy, vitráž, mozaika

*Netradiční techniky:* enkaustika; gestická malba; dripping; body art; malování na hedvábí, kameny, dřevěné či skleněné předměty

#### 2.6.1.3 Grafika

*„Umělecká grafika je druh tisku, při kterém vznikne určité množství stejných originálních grafických listů otiskem vyrytých, vyleptaných nebo nakreslených negativů“*(Hejný, 1996, str. 49).

*Oblasti grafiky:* volná, užitá, původní, reprodukováná

*Techniky vhodné pro výtvarnou výchovu:* tisk z koláže; tisk z papírové šablony nebo vystřihovánky; tisk z muchláže, lepenky; papírořez, slepotisk, plastelínoryt, tisk z pěnové desky, otisky přírodnin, těla; sítotisk; linorit

*Nepravé grafické techniky:* frotáž, gumotisk, vosková rezerva, rezerváž zmizíkem, benzínová technika, monotyp, protisk, xerox

*Grafické postupy:* tisk z výšky, z hloubky, z plochy

#### 2.6.1.4 Prostorová tvorba

Prostorovou tvorbu dělíme na tři druhy výtvarných činností:

- modelování

Modelování je trojrozměrné vyjadřování představ a reality.

- tvarování

Tvarování je bezprostřední kontakt mezi materiálem a lidskou rukou, která proměřuje jeho tvar a podřizuje se jeho vlastnostem.

- konstruování

Je prostorové komponování vybraných prvků - plošných nebo prostorových tvarů, ploch, linií, technických prvků nebo přírodnin.

#### 2.6.1.5 Nové vyjadřovací prostředky v umění

Druhá polovina 20. století přinesla do výtvarných postupů nový typ uměleckého výrazu. Využívá kromě vizuálních podnětů také zvuky, pohyb, čas, vůně, chuť, gesta. V této dimenzi se žáci nevyjadřují malbou či kresbou, ale svou vnímavostí, pohybem a prožíváním vzniklých situací. Tyto vyjadřovací prostředky korespondují s realitou, ne prostřednictvím výtvarných klasických technik, ale skrze předměty a jimi navozené účinky. *Objektová a akční* tvorba vyžaduje vnímavé pozorování materiálů nebo předmětů, spojené s pokusy o fyzické prožívání jejich vlastností.

„*Objektová tvorba se zajímá přímo o věci samé, nikoliv o jejich zpodobňování*“.  
(Roeselová, 2000, str. 73). Objektová tvorba uvolňuje tvořivost a nápaditost a vychází z dialogu s přírodními, nalezenými předměty a učí žáka v nich vidět neobvyklé nebo zajímavé věci.

Vhodné techniky pro mladší školní věk:

*Asambláž* – je to výtvarný postup, při kterém komponujeme objekty z několika předmětů stejného, příbuzného nebo zcela kontrastního druhu či materiálu. Žáci vyhledávají souvislosti mezi předměty a materiály.

*Instalace* – žáci do zvoleného prostoru nebo prostředí vkládají nezvyklé prvky, mění tak prostorové dispoziční nebo zvolené prostředí zcela přetvoří, podle svých představ.

*Akční tvorba* – zabývá se zážitkem prožívaného okamžiku (pohyb, dotyk, čas, prostor)

### 2.7 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (2005)

Vzdělávací proces se přizpůsobuje úrovni psychického a fyzického rozvoje žáků a vzhledem k variabilitě schopností a úrovni vědomostí a dovedností je nezbytné při vzdělávání uplatňovat přístupy odpovídající vývojovým a osobnostním specifikům žáků za přispění podpůrných opatření.

### 2.7.1 Současné pojetí výtvarné výchovy

Výtvarné umění prodělalo v posledních letech velké změny a využívá nejprogresivnějších metod komunikace a techniky anebo se naopak vrací k člověku. V centru zájmu jsou globální problémy světa a pokusy o novou definici postavení člověka v tomto světě. Performance, body art, "zemní umění", minimalismus, postmoderna, nová média do výtvarného umění prostě už patří. Osvícené aktivity některých galerií, které se systematicky snaží zapojit děti do poznávání nejaktuálnějšího umění, jsou v tomto směru nesmírně záslužné. (Brejcha, 2010).

Co by výtvarná výchova měla poskytnout a co vyžaduje:

- osobní nasazení, vzbuzení zájmu - jak učitele, tak žáků, aktivity, vytvoření sdělné a dělné atmosféry;
- kontrast vůči ostatním předmětům, uvolněnější atmosféra, volnější pohyb žáků, menší tlak na žáky
- spolupráce (častá práce ve skupinách - dělba práce), respekt a tolerance, potlačení konkurenčního prostředí a práce "na výkon";
- očekávání, radost, nadšení, angažovanost;
- prostor pro sebevyjádření méně nadaných žáků;
- prostor pro naplnění ambicí nadaných žáků - více, rychleji, náročněji, hlouběji;
- široké napojení na osobní zkušenosti žáků (spontánní projev a postřehy méně úspěšných žáků jsou někdy zajímavější než projev a postřehy premiantů - to lze často dost obtížně odhalit v běžném vyučování - tedy uplatňování subjektivity) i na vědomosti získané ve škole;
- prostor pro činnosti, kde se uplatní všechny naše smysly (tedy rozvoj smyslového vnímání).

Co v dnešní době ovlivňuje výtvarnou výchovu z pohledu výtvarného pedagoga:

- dotečky světa dospívajících - graffiti, taneční hudba, street art, "videodýdžejing", klipy,... ;
- sociální problémy, vztahové problémy - komunity mladistvých;
- vliv médií, filmu, hudební scény a reklamy;
- rozšiřování národnostního spektra ve třídách;
- tlak konkurenčního prostředí, výkon;
- pohyb, stres, netrpělivost;
- neschopnost přiměřené sebereflexe;
- nová média jako vizuálně obrazný prostředek - okouzlení výsledkem, rychlost, snadnost, dostupnost, ale i povrchnost;
- propojení umění a techniky -digitální fotografie, videozáznamy - možnost dalšího zpracovávání, variace na dané téma;
- propojení tradičně chápaného umění a nových médií - volné kombinování, návraty, vytváření nových kontextů;
- omezené nebo jednostranné aktivity žáků ovlivňují jejich psychomotorické schopnosti;
- naprostá změna hodnotového žebříčku žáků, který vlastně ani pořádně neznáme.

## 2.7.2 Umění a kultura

Umění a kultura přispívá ke kultivaci osobnosti žáka tím, že dává prostor pro uplatnění tvořivých schopností a zprostředkovává mu umělecké zážitky prostřednictvím vlastní tvorby. Naplňuje přirozenou potřebu projevit se. Vzdělávací oblast má významný rehabilitační a relaxační charakter. Na žáky působí harmonizující prostředí, ve kterém se snižuje jejich vnitřní napětí, psychická nevyváženost, nesoustředěnost a v mnohých

případech i agresivita. Žáci s mentálním postižením mají předpoklady k osvojení si výtvarných dovedností.

#### 2.7.2.1 Obsahy výtvarné výchovy

*„Výtvarná výchova přistupuje k vizuálnímu obraznému vyjádření nikoliv jako k pouhému přenosu reality, ale jako k prostředku, který se podílí na způsobu jejího přijímání a zapojování do procesu komunikace“ (VÚP, RVP pro ZV, 2007, str. 65).*

Tři obsahové domény výtvarné výchovy:

- rozvíjení smyslové citlivosti
- uplatňování subjektivity
- ověřování komunikačních účinků

*„Vzdělávací obsahy žáků s mentálním postižením napomáhají rozvíjet tvořivost a vnímavost k sobě samému i okolnímu světu. Vytváří příležitosti pro vzájemnou spolupráci, toleranci a napomáhá utváření postojů a hodnot“ (VÚP, RVP pro ZV s LMP, 2005, str. 50).*

#### 2.7.2.2 Klíčové kompetence

Podle RVP pro ZV s přílohou LMP vedou žáka k:

- rozvíjení pozitivního vztahu k umění a jeho vnímání
- využívání a rozvíjení tvořivých vlastností a dovedností
- rozvíjení estetického cítění a vnímání prostředí
- kultivovanému vystupování a získávání sebedůvěry
- poznání, že kultura a umění obohacují život člověka
- poznání národní kultury, její duchovní hodnoty a vědomí ji chránit
- seznámení se s kulturami jiných národů a etnik, jejich akceptování

#### 2.7.2.3 Očekávané výstupy – 1. období

Žák podle RVP pro ZV s přílohou PML by měl:

- zvládnout základní dovednosti pro vlastní tvorbu

- rozpoznávat, pojmenovat a porovnat linie, barvy, tvary, objekty ve výsledcích vlastní tvorby a tvorby ostatních i na příkladech z běžného života (s dopomocí učitele).
- Uplatňovat vlastní zkušenosti, prožitky a fantazii při tvůrčích činnostech, být schopen sdělit své činnosti spolužákům

#### 2.7.2.4 Učivo

- prostředky a postupy pro vyjádření emocí, pocitů, nálad a fantazijních představ (pohyb těla v prostoru, manipulace s objekty, malba a kresba, tradiční a netradiční prostředky a jejich kombinace)
- vnímání, porovnávání a hodnocení výsledků tvůrčích činností vlastních i ostatních výsledků běžné a umělecké produkce
- prezentace výsledků vlastních tvůrčích činností ve třídě i ve škole

Abychom s žáky s MP mohli naplnit očekávané výstupy dle RVP je důležité rozvíjet skrze učivo výtvarný projev, který dále rozvíjí žákovi schopnosti.

Výtvarný projev rozvíjí:

- koncentraci pozornosti a zrakové vnímání
- v dialogu slovní zásobu a jazykové vyjadřování
- grafomotorické dovednosti
- konceptualizaci práce
- citovou stránku žáka
- plošnou a prostorovou orientaci
- práci se sebevyjádřením
- rozvíjí a posiluje kreativitu a sebedůvěru
- rozvíjení komunikace s druhým
- sdílení potřeb a pocitů s druhým při společné práci
- hledání možných cest ke změně

## 3 Praktická část

### 3.1 Charakteristika školy

Výzkum, kterým se budeme zabývat je veden ve škole praktické a speciální. Tato škola se nachází v menším městě, které má kolem 7000 obyvatel i s přilehlými vesnicemi. Škola je ve městě jediná s tímto zaměřením a dochází do ní zhruba 40 žáků s různým typem postižení. Počtem žáků se škola řadí mezi rodinné typy škol, kde se všichni docházející či dojíždějící žáci mezi sebou velmi dobře znají. V tomto počtu žáků jsou dobře realizovatelné celoškolské akce, jako jsou výlety, výstavy, školní projekty, karnevaly, soutěže. Škola dbá na propojení výuky i vzdělávání mezi ročníky jednotlivých tříd. Nedílnou součástí výuky je při společných akcích patronát starších žáků nad mladšími. Dalším specifikem této školy je celodenní dohled. Učitel neopouští třídu ani během přestávek. Součástí jsou dohledy nad žáky při obědové pauze. Vlivem těchto opatření mohu říci, že na naší škole není možno zaregistrovat šikanu, či jiné negativní vlivy na žáky nebo mezi žáky. Pokud dojde ke konfliktu nebo vznikne nějaký problém, tyto situace se řeší okamžitě na místě bez ohledu na výuku. Klade to ovšem na učitele vyšší nároky, ale na druhou stranu se učitel velmi sžívá s kolektivem třídy a tato skutečnost stálého dohledu podporuje dobré klima třídy. Učitel se stává pro žáky kamarádem, s kterým je možno si o přestávce neformálně popovídat na jakémkoliv téma. Při výuce vstupuje kamarád do role učitele s přirozenějším respektem.

### 3.2 Charakteristika třídy

Do třídy, ve které budeme výzkum provádět dochází 12 žáků. Z toho je 7 chlapců a 5 dívek. 90% těchto žáků je s diagnosou lehkého mentálního postižení. Další přidružené faktory postižení jsou, diagnosa autismu, žáci ze sociokulturního znevýhodnění, žáci s kombinovanými vadami. Třída je vyučována v malotřídním uskupení tří ročníků. První třída 5 žáků, druhá třída 4 žáci, třetí třída 3 žáci. Do výzkumného projektu realizace artefaktiky v této třídě jsem vybrala žáky 2. a 3. ročníku, kteří mají odpolední vyučování zaměřeno na výtvarnou výchovu ve dvou vyučovacích hodinách po sobě. Tato skupina 6 žáků je diagnostikována s lehkým mentálním postižením, K tomuto

postižení se přidávají v jednom případě autistické sklony, ve dvou případech sociokulturní znevýhodnění a v dalších dvou případech odlišné životní prostředí mimo celospolečenské trendů (farma). Skupina je charakterově nesourodá, vzhledem k odlišnostem rodinných podmínek, ze kterých žáci pocházejí.

### 3.3 Kazuistika žáků

#### 3.3.1 Pavel

Pavel navštěvuje 3. ročník třídy praktické. V první třídě pro neúspěch v ZŠ doporučen přestup do ZŠ praktické a speciální. Na počátku jen stěží navazoval spontánní komunikaci. Velkou bariérou pro komunikaci jsou logopedické potíže a chudá slovní zásoba. Také obsahové vyjadřování a stylistika vět je pod jeho věkovou normu. Aktuální mentální schopnosti jsou v pásmu lehké mentálního postižení. Na svůj věk jsou zřetelné nízké všeobecné vědomosti. Velké problémy činí Pavlovi vyjadřovat se v souvislých větách. Nedokáže zobecňovat. Velmi pomalu se orientuje v povaze úloh, zaostává v myšlenkových analogiích. Grafomotorika je velmi slabá. Vyžaduje klidné a trpělivé vedení, častěji kladnou stimulaci, vyhovění jeho pomalému osobnímu tempu. Ve všech činnostech vyžaduje čas na zpracování úloh a jejich provedení. Pokud se mu zdají úlohy nad jeho síly odmítá je s tím, že „to neumí“. Chybí mu v úlohách mladšího věku nebo mlčí, čeká dopomoc. Vyvíjí malé úsilí, snížená schopnost koncentrace, úkolovou zátěží je rychle unavený.

Pochází z rodiny, kdy rodiče také navštěvovaly školu praktickou. Má velmi malé sebevědomí, při nesnázích je citlivý a plačtivý. Rodina je úplná a má dva starší bratry, kteří, jak sám vypovídá mu ubližují a šikanují ho.

##### 3.3.1.1 Vstup do artefaktiky

Vlivem slabé grafomotoriky nerad pracuje ve výtvarné výchově. Je pro něj velmi složité napodobit jednoduchý tvar. Potíže jsou v jemné i hrubé motorice. Pohyby i tvorba je chaotická, nesoustředěná. Očekává stálou dopomoc, často si neví rady při výběru barev či materiálu. Vyhovuje mu jednoduchý úkol s přesným zadáním. Věnuje velkou pozornost spolužákům a snaží se kopírovat jejich tvorbu, je nesamostatný a ve výtvarných činnostech si nevěří. Ke své práci se nerad vyjadřuje, ale velmi obdivuje práci spolužáků, chválí. Spolužáci mu většinou práci haní, proto se často stává, že svůj



výtvar nedokončí nebo zničí. Velmi pozitivně reaguje na pochvalu učitele, dodává mu velké sebevědomí. Je nutné ho upozorňovat na obezřetnost ke spolužákům. Vlivem zhoršené hrubé motoriky se stávají časté nehody. Drká spolužáky, rozlévá tuše, barvy.

### 3.3.2 Dušan

Navštěvuje 3. ročník třídy praktické. Do třídy praktické zařazen s diagnosou lehké mentálního postižení. Přetrvává mnohočetná dyslalie. Logopedické potíže sám nevnímá a je velmi komunikativní. Je velmi dobře motivovaný ke školní práci. Má rád soutěže. Jemná a hrubá motorika je průměrná. Vzhledem k jeho zvědavosti jsou viditelné velké školní pokroky. Na počátku školní docházky byla grafomotorika velmi podprůměrná. V současnosti je písmo neúhledné, ale čitelné. Velmi pěkných výsledků dosahuje v matematice. Snaží se porozumět pokynům a je samostatný.

Pochází ze slabšího sociálního prostředí. Má 5 sester a v rodině je nejmladší, otcem i matkou protěžován jako jediný syn. Tento status protěžování si také odnáší do školního prostředí. Je pro něj důležité být stále první a nejlepší. Snaží se ovlivňovat každého žáka ve třídě. Prohru nese dramaticky, uchyluje se k agresii. Je technicky založený, vztah k přírodě nemá, do přírody chodí nerad. Vzhledem k obezitě je zhoršena hrubá motorika. Je velmi ovlivněn patriarchálním typem své rodiny.

#### 3.3.2.1 Vstup do artefaktiky

Dušan je sebevědomý chlapec. Často velmi hlasitým projevem vyjadřuje své názory a snaží se vnutit tyto názory ostatním žákům. Ze strany učitele je nutná korekce tohoto jednání. Je zde snaha o příkazy a rozkazy a očekává respekt spolužáků, viditelná je snaha o nadřazené chování. Ve výtvarné výchově je šikovný a má rád individuální práci. U zadaného úkolu vydrží a vždy jej dokončí a s jistotou očekává od spolužáků i učitele pochvalu. Ve společném tvoření se necítí dobře, žádá, aby jeho představy akceptovali ostatní spolužáci. O své práci dokáže velmi otevřeně hovořit. Práci ostatních velmi málo chválí, spíše se nevyjadřuje. Ve svém tvoření je inspirativní pro spolužáky, snaží se jim poradit a méně šikovným i pomoci.

### 3.3.3 Daniel

Daniel navštěvuje druhý ročník praktické třídy. Aktuální mentální schopnosti jsou v pásmu lehkého mentálního postižení s autistickými znaky. Jemná motorika je průměrná,

koordinace pohybů velmi špatná. Oblékání mu činí velké potíže. Je citlivý. Vzhledem k autistickým znakům je na okraji třídního kolektivu. S žáky nekomunikuje, povídá si sám pro sebe. Nerozumí běžnému sociálnímu chování. Není schopen odpovědět na jednoduchou otázku. Otázky opakuje. Komunikuje v holých větách za použití agramatismů. Ve výuce potřebuje individuální přístup. Na pokyny pro žáky celé třídy nereaguje. Soustředění na zadaný úkol je krátkodobé, vyžaduje časté střídání činností. Zadanou práci často nedokončuje. Je muzikálně nadaný. Začne zpívat kdykoliv ho to napadne, nerespektuje čas výuky či přestávek, časté jsou nepochopitelné záchvaty smíchu.

Pochází z nepodnětného rodinného prostředí. Rodiče rozvedeni. Matka v psychiatrické péči pod medikamenty. V současné době je v péči babičky. Výchovně nemá stanovena základní pravidla a normy. Má starší sestru, která s ním odmítá komunikovat. Dle jeho výpovědi vlastní doma kocoura, kterého rád mučí (celé ruce má poškrábané). Žije si ve svém světě, ve světě počítačových her. Dle výpovědi matky a babičky u počítače nezlobí. Má povoleno celé odpoledne a večer hrát bojové PC hry.

#### 3.3.3.1 Vstup do artefietiky

Jemná motorika průměrná. Používá tmavé barvy, odklání se od tématu zadané práce. Je ponořen do vlastních nápadů a tématu. Nechávám jej spontánně tvořit. Při dokončování výtvarné práce se soustředí na jedno konkrétní místo a to vždy znehodnotí. Do kartonu či čtvrtky dělá díry, v dalších výtvorech část ustříhne nebo utrhne. Své práce verbálně nehodnotí. Individuální výtvarná práce spolužáků ho nezajímají. Pokud vysloví „mám to“ je s prací hotov. Může to být po 10 minutách a dále už nepracuje. Časová dotace, kterou výtvaru věnuje je různá. Zajímá se o společnou výtvarnou práci. Na počátku dlouho skupinu pozoruje a pak se přidá. Při společné tvorbě se nechá učitelem do určité míry vést. Společné výtvary nepoškozuje.

#### 3.3.4 Barbora, Vojtěch – sourozenci

Barbora a Vojtěch navštěvují 2. ročník praktické třídy. Školní docházka Vojtěch odložena. Na přání rodičů nastupují společně do stejného ročníku. Barbora i Vojtěch vyrůstají v rodinném hospodářství a obtížně se adaptují a přizpůsobují celospolečenským trendům. Rodina si postupně osvojila 5 dětí, šesté nejmladší je

vlastní. Malý počet žáků ve třídě umožňuje sourozencům si lépe zvykat na školní práci a přizpůsobovat se pravidlům školního soužití. Zpočátku se sourozenci velmi stranili kolektivu. V druhém ročníku se podařilo děti úspěšně začlenit do třídního kolektivu.

Vojtěch:

Veselý usměvavý chlapec s diagnosou lehkého mentálního postižení. Mnohočetné logopedické nálezy, mluva překotná, nesrozumitelná. Chudá slovní zásoba. Velmi rád vypráví. Chápavost je u chlapce snižena, vyžaduje stálou dopomoc ve výuce. Nutná stálá stimulace, velmi krátkodobé soustředění. Velmi hravý. Velmi pomalé tempo ve výuce. Projevuje prvotní snahu a zájem, chtěl by uspět, ale i na jednoduché úkoly mnohdy nestačí. Má krátkodobou paměť. Snižovanou schopnost koncentrace a zaostává v myšlenkových analogiích, nezobecňuje. Velmi vstřícně se chová ke své mladší sestře, ochranně. Ostatní spolužáci nemohou s Vojtěchem navázat vhodný dialog. Vojtěch má velice rád hospodářství. Stále hovoří o traktorech, hnoji, podestýlce zvířat a práci na poli. Mnohdy se stává, že chlapci Vojtěcha ze svých her o přestávce vyčleňují.

Barbora:

Citlivá, roztěkaná dívka. Snadno ovlivnitelná spolužáky. Mentální schopnost lehce opožděná. Ve výuce pomalejší tempo, ale šikovná. Samostatná v zadaných úkolech. Vše chce mít rychle hotové, chybí pečlivost. Mnohdy zatvrzelé jednání „toto dělat nebudu, chci jinou práci“. Pro svou citlivost a dívčí jemnost v kolektivu oblíbená. Hezký vztah s bratrem, kterého ve výuce táhne a pomáhá mu.

#### 3.3.4.1 Vstup do artefietiky - Barbora

Grafomotorika průměrná. Ráda pracuje s omalovánkou. O přestávkách stále kreslí či vymalovává. Po pochvalě opakuje stejné vzory i v deseti provedeních. Velmi pozitivně reaguje na pochvalu. Jemná motorika je v pořádku, ruka při psaní a kreslení uvolněná. Výtvary jsou zdařilé, verbálnímu komentáři nad vlastní prací se vyhýbá, čeká pochvalu učitele. Ve společných výtvarných projektech se necítí jistě, sebejistota a prosazení chybí. Mnohdy práci rychle, až strojově odvede a chce práci jinou. Chybí vcítění a zážitek z výtvarných činností. Ostatní práce žáků ji nezajímají, ale má snahu pomoci bratrovi nebo za něj přímo udělat zadaný úkol.

#### 3.3.4.2 Vstup do artefietiky - Vojtěch

Grafomotorika a jemná motorika velmi slabá. Rád by měl práci rychle hotovou, aby si mohl jít hrát se stavebnicí. Pokud je motivován svou představou a myšlenkou dokáže ze stavebnice postavit velmi složité objekty. Konstruování ze šroubovacích stavebnic je Vojtěchova nejmilejší činnost, zde prokazuje velmi dobrou prostorovou představivost. Rád pracuje na společných projektech na větších formátech. Detailní konkrétní kresby nemá rád. O svých výtvorech rád mluví. Dokáže zhodnotit i práci spolužáků, mnohdy velmi kriticky. Samotnému mu nevadí, že jeho práce není příliš zdařilá, to co vytvoří se mu vždy líbí. I když konečná práce je často zmačkaná nebo politá. Ve své práci chyby nevidí, u spolužáků je hledá a komentuje.

#### 3.3.5 Denis

Denis navštěvuje druhý ročník praktické třídy. Aktuální mentální schopnosti jsou v pásmu lehkého mentálního postižení s neurotickými znaky hyperaktivity. Velmi impulzivní chlapec bez rámce normy v chování a jednání. Stále se snaží být středem pozornosti. Vlivem motorického neklidu je obtížná koncentrace na práci. Má velmi nepředvídatelné chování. Je nutný individuální přístup se stálým dozorem. Pokud není dozor okamžitě je chování bez norem, projevuje se agresivní chování, ničí školní pomůcky, stále fabuluje. Je zjevné, že sám ve fabulacích žije. Je hravý s bujnou fantazií. Pro jeho veselou povahu je v kolektivu oblíben. Velmi pozitivně reaguje na pochvalu a uznání. Chybí záměrná a systematická stimulace vývoje a chování.

Pochází z nepodnětného rodinného prostředí. Je v péči babičky, která se stará o dalších 5 dětí svých dcer. Otce nezná, matka se o něj nestará a nenavštěvuje ho. Do školy chodí nepřipraven. Absence je vysoká, často neomluvená.

##### 3.3.5.1 Vstup do artefietiky

Grafomotorika v normě. Ve výtvarných i pracovních činnostech je šikovný, ale má velmi krátkodobé soustředění na zadané úkoly. Vlivem hyperaktivity je snížená koncentrace na práci. Během vyučovací hodiny pobíhá po třídě, ruší spolužáky. Spolužáci ho odhánějí od své práce, protože se bojí o své výtvary. Je schopen během vteřiny znehodnotit spolužákům práci z roztržitosti. Výtvarnou práci často nedokončuje, nebo ji před koncem zničí, pochybuje o svém tvoření. Své práce komentuje negativně.

Dobře reaguje na pochvalu, očekává ji. Dokáže se zmobilizovat, když je dána cílová odměna. Ve společných projektech má se spolužáky problémy. Pokud jsou činnosti kontaktní, obtěžuje spolužáky strkáním a popichováním, nedokáže se na společnou činnost soustředit. V motivačních rozhovorech před výtvarnou prací je šikovný, dokáže pěkně rozvinout dané téma, tím velmi spolužáky obohacuje a motivuje. Verbální představivost výtvaru je vzorová, ale nedokáže ji přenést do výtvarné podoby.

### 3.4 Výzkumný problém

Cílem navrhovaného výzkumného projektu je popsat a zhodnotit, zda a jakým způsobem artefietika pomáhá k psychickému a sociálnímu rozvoji žáků s mentálním postižením.

#### 3.4.1 Vymezení výzkumného problému a dílčích úkolů u žáků s LMP

V dnešní době se odborná veřejnost všeobecně přiklání k názoru, že artefietické postupy ve výtvarné výchově jsou pro rozvoj žáka mnohem přínosnější, než metody tradiční. Zůstává však otázkou, jak dalece jsou tyto metody přínosné a uchopitelné pro žáky s lehkým mentálním postižením. Je proto nezbytné vytyčit si takové dílčí úkoly, které nám jasně prokáží, co lze v artefietickém pojetí v praxi realizovat. Zároveň to musí být takové činnosti, které nám přinesou průkazné dosažení cílů i v takto statisticky malém vzorku, který máme k dispozici.

V následující tabulce (Tab. č. 1) jsou pro přehlednost dílčí úkoly přiřazeny k jednotlivým žákům.

Tab. č. 1

	<b>Vliv artefaktiky</b>
<b>Pavel</b>	Dokáže žák s LMP dosáhnout průměru v jemné motorice? Osvojit si základní výtvarné dovednosti pro svoji tvorbu? Rozpoznat linie, barvy, tvary? Naučit se hodnotit vlastní tvorbu a tvorbu spolužáků?
<b>Dušan</b>	Dokáže žák s LMP rozvíjet komunikaci a spolupráci se spolužáky? Uvědomit si shody a rozdíly v zážitcích mezi ostatními a zasadit zkušenosti do souvislostí? Sdílet potřeby a pocity s druhým při společné práci? Naučit se hodnotit vlastní tvorbu a tvorbu spolužáků?
<b>Daniel</b>	Dokáže žák s LMP a autistickými znaky rozvíjet v dialogu slovní zásobu a jazykové vyjadřování? Dokáže vyjádřit své pocity a vjemy? Rozvíjet komunikaci s druhým? Rozvíjet pozitivní sebevyjádření? Rozvíjet komunikaci s druhým? Dokáže hodnotit tvorbu vlastní a tvorbu spolužáků?
<b>Vojtěch</b>	Dokáže žák s LMP osvojit si základní výtvarné dovednosti pro tvorbu? Rozvíjet koncentraci pozornosti? Rozvíjet pozitivní vztah k umění a jeho vnímání? Rozvíjet práci se sebevyjádřením? Hodnotit pozitivně tvorbu spolužáků?
<b>Barbora</b>	Dokáže žák s LMP vyjádřit své pocity a vjemy? Nalézt ve výtvarných činnostech zážitky a sebevyjádření? Sdílet potřeby a pocity s druhým při společné práci? Rozvíjet kreativitu a sebedůvěru? Dokáže hodnotit tvorbu vlastní a tvorbu spolužáků?
<b>Denis</b>	Dokáže žák s LMP a hyperaktivitou odhalit vlastní psychické možnosti, dojít k sebepoznání? Rozvíjet koncentraci pozornosti? Řešit vnitřní nebo vnější nezdary a nepohody? Sdílet potřeby a pocity druhých ve společné práci? Dokáže hodnotit tvorbu vlastní a tvorbu spolužáků?

### 3.5 Realizace tématických výtvarných řad

V této části se budeme zabývat vyvozením dvou tématických řad. Metody, které nám pomohou zhodnotit možnosti využití artefiletiky u žáků s LMP v průběhu realizace tématických řad jsou:

- pozorování průběhu artefiletických jednotek ve výtvarné výchově
- pozorování a analýza psychického a sociálního rozvoje žáků s mentálním postižením vlivem artefiletických disciplín
- případovou studii analyzovat chování a přístupy žáků k jednotlivým artefiletickým metodám a výtvarným úkolům, (přesný přepis dílčích záznamů rozhovorů s žáky)
- analýza výtvarných prací v závislosti na postižení

#### 3.5.1 Vyvození výtvarné řady – Vesmír

K výběru výtvarné řady *Vesmír* mě inspirovaly dětské fantazie, které jsem slyšela od žáků během vycházky v přírodě. Tyto fantazie vznikaly při přeletu tryskového letadla nad lesem, kde jsme trávily vyučovací hodinu prvouky. Spontánní diskuze žáků na téma vesmíru mě velmi překvapila. Do diskuse se zapojili téměř všichni spolužáci. Doplnovali se v různých fantaziích a představách. Po celou dobu jsem diskusi pozorovala a nevstupovala do ní. Zjištění, že existuje společné téma, o kterém žáci mohou mezi sebou otevřeně hovořit mě potěšilo. Cestou zpět do školy jsme stále rozebíraly, jak takový mimozemšťan vypadá. Nadšení žáků mě přivedlo na myšlenku vytvoření výtvarné řady na téma „*Vesmír*“ doplněnou o artefiletické metody.

Tématická řada – Vesmír.

Tab. č. 2

<b>Téma - VESMÍR</b>	
Výchovný záměr:	Poznávat neznámý svět, který představuje vzdálený vesmír. Hledat formy pro vyjádření představ o vesmíru a jeho obyvatelích. Vést žáky k reflektivnímu dialogu.
Vzdělávací záměr:	Porovnat hranice znalostí a jejich odraz v dětské fantazii.
Časová dotace:	Čtyři týdny po dvou vyučovacích hodinách.

Náměty k tématické řadě – Vesmír.

Tab. č. 3

<b>Náměty</b>	
<b>1. Kde je? Kdo je? Co tam je?</b>	
Výtvarný problém:	Otisk lidského těla do sněhu. Vytvoření obrysové linie otisku stříkáním naředěné potravinářské barvy z pomocí pet lahve. Možnost vystříkání ploch otisku těla. Kompozice barev.
<b>2. Obyvatel vesmíru, mimozemšťan.</b>	
Výtvarný problém:	Modelace fantazijní figury z alobalu. Společná kompozice figur (přilepení) na kartový podklad.
<b>3. Jakou barvu má vesmír?</b>	
Výtvarný problém:	Vyjádření barevné atmosféry vesmíru roztíráním barevné modelíny v ploše na černý karton. Možnost míchání barev. Hladkost či drsnost plochy. Modelace a reliéf v ploše
<b>4. Tajemství UFO.</b>	
Výtvarný problém:	Lineární ztvárnění UFA. Rytí a proškrabování modelíny různými předměty (špejle, párátko, tužka, špachtle).



### 3.5.1.1 Námět – Kde je? Co tam je? Kdo tam je?

Tab. č. 4

<b>Metodický list VV</b>	
<b>Námět:</b>	<b>Kde je? Co tam je? Kdo tam je?</b>
Cíl:	<p>Rozvíjet citlivost pro barevnou kompozici.</p> <p>Rozvíjet fantazii – vyhledávat významy v náhodných tvarech.</p> <p>Uvědomit si své dojmy a pocity a pokusit se o jejich vyjádření.</p> <p>Rozvíjet schopnosti zklidnění, soustředění.</p>
Časová dotace:	2 vyučovací hodiny
Vyučovací metoda:	Aktivní individuální práce.
Motivace:	Motivací je samotné započetí tvorby, kdy žák leží ve sněhu se zavřenýma očima a poslouchá okolní zvuky. Dialog s žáky.
Výtvarný problém:	Otisk lidského těla do sněhu. Vytvoření obrysové linie otisku stříkáním naředěné potravinářské barvy z pomoci pet lahve. Možnost vystříkání ploch otisku těla. Kompozice barev. Kombinace barevné linie a barevné plochy, tak, aby linie nezanikala.
Pomůcky:	Pet lahve naplněné potravinářským barvivem ředěným s vodou.
Mezipředmětové vztahy:	Prvouka, Osobnostní a sociální výchova.
Variace:	Barvu je možné stříkat na hladký sněhový povrch, či nějak zdrsňený, nebo přetvořený. Variabilita v tomto případě je mnohočetná.
Kulturní kontext:	Seznámení žáků s pojmem Land-art (Robert Smithson).

#### Klíčové kompetence RVP:

- vyjadřuje se srozumitelně v ústním projevu a umí vést dialog
- reálně posoudí výsledek své práce i práce ostatních
- využívá a rozvíjí tvořivých vlastností a dovedností

#### Očekávané výstupy RVP:

- uplatňuje základní dovednosti pro vlastní tvorbu, realizuje svůj tvůrčí záměr
- rozpoznává, pojmenovává a porovnává linie, barvy, tvary, objekty ve výsledcích vlastní tvorby
- uplatňuje prožitky a fantazie při tvůrčích činnostech

#### Průběh aktivity:

- toto je první učební jednotka s artefietickou náplní
- učitelka vysvětlí změnu, která bude provázet vybrané hodiny výtvarné výchovy
- zásadní změna se bude týkat rozhovorů a vyjadřování k tvorbě žáků
- důraz bude kladen na odhalení psychických možností a mezí každého žáka, na hledání místa a úlohy v třídním kolektivu
- žáky se budeme snažit připravit na duchovní růst a vést je k nalézání životního smyslu s oporou v lidské kultuře a umění
- tvůrčí aktivity povedeme směrem k uvolnění a rozvíjení tvořivého potenciálu, k sebepoznání

#### Ledolamka:

- žáci i učitelka sedí v kruhu, každý si vybere své místo
- chytíme se za ruce, tím utvoříme uzavřený kruh našeho přátelství
- zavřeme oči a učitelka stiskem ruky vyšle signál dalšímu sedícímu vedle
- takto si posíláme signál do kola, až učitel řekne stop

- žák, na kterého padla stopka vysílá další signál a sám stopuje
- opakujeme třikrát, žáci si musí zvyknout a přijmout fakt, že se nestihnou všichni vystřídat
- tato hra je pro zklidnění a k podpoře třídního kolektivu, všichni jsou do hry zapojeni
- ledalomkou započneme každou artefietickou jednotku výtvarné výchovy
- v kruhu po zklidnění seznámím žáky s prací a úkoly, které nás čekají
- vysvětlím pojem „*tématická řada*“, povíme si o dílčích úkolech a časovém rozvržení
- zadané téma vesmíru bylo kladně přijato a mohli jsme přejít k diskuzi nad dnešním výtvarným úkolem, který se nazývá „*Kde je? Co tam je? Kdo tam je?*“

Tvorba:

Jako vhodná plocha pro tuto aktivitu bylo vybráno hasičské hřiště. Každý žák si vybral místo, které se mu nejvíce líbilo. Po té učitelka sdělila žákům, že si mají do sněhu lehnout na záda a na chvíli zavřít oči a poslouchat okolní zvuky. Po chvíli oči otevřeli a hleděli do nebe a pozorovali, co se nad jejich hlavami odehrává. Učitelka pokynula žákům, aby vstali a podívali se na sněh, jaký otisk těla každému vznikl. Tyto otisky následně barvou z pet lahve obstříkávali nebo plošně vystříkali. Kombinaci barev a styl vybarvení si každý zvolil samostatně. Učitelka předem připravila z potravinářských barev dostatek pet lahví, aby se nestalo, že by někomu barva chyběla a nemohl svou práci dokončit.

Postřehy z artefietické praxe:

Téma „vesmír“ žáky velmi zaujal. Již při přednesení tohoto tématu vznikala diskuze mezi žáky. Hravé fantazie vyplouvali s lehkostí na povrch vzájemných dětských dialogů. Jakmile učitelka vyslovila slovo mimozemšťan žáci se začali překřikovat v tom jak takový mimozemšťan vypadá a jaký je.

Dušan: „Já budu největší mimozemšťan a všem budu vládnout.“

Denis: „Nebudu tě poslouchat.“

Dušan: „Budeš, jsi malý skřet.“

Denis: „Budu na jiné planetě, než ty.“

Dušan: „Tvoji planetu napadnu a zničím ji.“

Učitelka: „Dušane, povídali jsme si o tom, že nebudeme ničit, ničení člověka netěší...tvoření je pěkné a ....“

Daniel: „Já jsem robotický mimozemšťan.“

Dušan: „Ty jsi blázen, ne mimozemšťan.“

Učitelka: „Myslíte si, že je mimozemšťan hodný?“

Barunka: „Já nevím, chtěla bych ho vidět.“

Vojta: „Já bych se ho bál.“

Pavel: „Já ho přeperu.“

Dušan: „Je určitě zlý a chce bojovat.“

Denis: „Chtěl bych být mimozemšťan, ale jen na chvíli...nechtěl bych být daleko, to by se mi stýskalo.“

Když žáci leželi na zemi a měli zavřené oči, bylo naprosté ticho. Opravdu se snažili poslouchat okolní zvuky. Leželi na zemi a nikdo z nich sám nevstal, vstali až po pokynu učitele.

Denis: „Já jsem je slyšel, jsou tam nahoře a pískají.“

Dušan: „Já je také slyšel, něco říkali, ale nerozuměl jsem.“

Vojta: „Já je viděl, byli za mrakem a bál jsem se, že se na mě dívají.“

Učitelka: „Myslím, že se mimozemšťanů nemusíme bát.“



Obr. č. 1

Tématická řada - Vesmír, námět: Kde je? Co tam je? Kdo tam je?

Naslouchání zvukům a hledění do nebe vedlo žáky ke klidu, jakoby tam opravdu mimozemšťané byli a dívali se na ně dolů. Cítila jsem s žáků určitý respekt, který si vytvořili k určité vyšší moci, kterou neznají. Bylo zajímavé pozorovat jejich tvůrčí práci s barvami, která probíhala velmi harmonicky. Barvy si půjčovali a v klidu pracovali. Při motivačním rozhovoru jsme hovořili o stopách mimozemských civilizací, které zanechávají na zemi. Otisk těla žáků může být právě taková mimozemská stopa.

Denis: „Já mám celého mimozemšťana a je kamarád a nebije mě.“

Vojta: „Můj je nejhezčí.“

Dušan: „To říkáš vždycky.“

Po cestě zpět jsme s žáky hovořili o tom, kde vesmír vlastně je. Také žáky zajímal dialog o konci vesmíru „Kde vesmír končí?“ Vesmír je pro žáky s LMP velmi abstraktním pojmem a je jen na jejich fantazii, jak si s tímto pojmem poradí. Základní vizuální podněty jak vypadá vesmír mají převážně z počítačových her a televize. Žáci dokázali vyjmenovat čím je vesmír tvořen – slunce, planety, hvězdy, galaxie, mléčná dráha... V komunitním kruhu ve třídě jsme hodnotili tvůrčí činnost. Žáci se shodli na tom, že je tento úkol nutil přemýšlet o jejich existenci a o mimozemské existenci. Nejvíce na dané otázky odpovídal Denis. „Jsou nám mimozemšťané podobní? Chtěl by si být mimozemšťan a proč? Odkud jsou? Co je to vesmír? Žijí tam i zvířata?“

Kulturní poznatky a souvislosti:

Land-art (z anglického land - země, art - umění) - znamená zemní umění neboli umění země. Soustředí se na různé zásahy v přírodě nebo na práci s neobvyklým materiálem v přírodě. Jde o jeden ze směrů akčního umění. Land-artisté tvořili svá díla v šedesátých

letech 20. století, ale dozvuky u některých umělců trvají dodnes. Umělci - land-artisté záměrně pracují v přírodním prostředí a do galerií se vracují v podobě expozic svých kreseb, fotografií, videozáznamu, který pořídí během svých akcí v přírodě. Materiálem pro tvorbu se stává sama příroda. Někteří přinášejí do přírody i jiné prvky (lana, stuhy, plátna apod.) a výsledné dílo je nazýváno reliktem.

Tvorbou vybraných land-artistů je možné se inspirovat i v práci s žáky a pokusit se o vlastní výtvarné "události v přírodě". Pokud je možnost, akci si zdokumentujeme. Trvanlivost reliktních děl není příliš dlouhá. Z výsledných fotografií můžeme ve třídě instalovat expozici ve třídě expozici. Land-artovými činnostmi je možné si zpestřit i pobyt ve školách v přírodě. Cílem tvorby je především seznámit děti s rozmanitostí přírodních materiálů, rozvíjet jejich fantazii a kreativitu při práci s přírodninami, učit je vnímat krásu přírody.

Zhodnocení vlivu artefietiky:

V této první hodině s artefietickou tematikou se žáci především seznamovali s celkovým průběhem a principy výrazové hry a reflektivního dialogu. Ale i v případě, že to byla první učební jednotka tohoto druhu, byli již znatelné posuny u některých žáků. První znatelný posun celé skupiny se odehrával v prožitku, který si plně uvědomovali při poslušání známých i neznámých zvuků přírody. Tyto zvuky v nich probouzeli fantazijní asociace různého druhu. Žáci, kteří se doposud příliš nevyjadřovali v třídním kolektivu, zkoušeli také vyjádřit svůj názor k danému tématu.

Dušan: Snažil se přesvědčit ostatní, že jeho názor je nejzajímavější. Ukázalo se, že Denis se do tohoto tématu natolik vložil, že jeho fantazie se staly zajímavými i pro Dušana. Dušan s Denisem vedli rovnocenné zajímavé rozhovory. V ostatních předmětech Čj, M, nemohou najít společné téma.

Denis: Největší posun jsem zaznamenala u Denise. V ostatních předmětech Čj, M, Pr díky své hyperaktivitě neprospívá. Jeho soustředěnost na zadaný úkol je velmi krátkodobá, často úkoly nedokončuje. Tento výtvarný úkol zvládl velmi dobře. Po té, co už všichni měli své výtvary hotové, Denis stále pracoval a svého mimozemšťana vylepšoval.

Pavel: Byla zde snaha ohodnotit svou tvorbu, ale stále ještě zaznívala více slůvka „nevím, já nevím“. Ostatní nehodnotil. V dialogu často opakuje názory Dušana, nevěří si.

Vojta: Opět se snažil hodnotit svůj výtvar nejlépe a ostatních kritizoval. V komunitním kruhu, ale pronesl názor, že se mu Denisova práce moc líbila. Tímto názorem si Denise velmi získal.

Bára: Výtvarnou práci svou ani ostatních žáků nehodnotila. K diskusím venku a v komunitním kruhu se vyjadřovala velmi málo. Posun u Báry vidím v pozorování ostatních, zájem o jejich práci. V hodinách VV se o práci druhých nezajímá.

Daniel: Žije ve svém autistickém světě. Občas pronese nějakou hlášku, která se týká počítačových her, u kterých tráví většinu času. Žáci Danovi nerozumí a titulují ho jako „blázna“, on se tomu vždy směje. Během aktivity stále opakoval slova „robotický teken“. Nepracoval podle pokynů, barvu stříkal všude kolem sebe i do vzduchu. K práci spolužáků se nevyjadřoval.

Žáky jsem pasovala na umělce, to jim zvýšilo prestiž jejich výsledných děl.

### 3.5.1.2 Námět – Obyvatel vesmíru, mimozemšťan.

Tab. č. 5

<b>Metodický list VV</b>	
<b>Námět:</b>	<b>Obyvatel vesmíru, mimozemšťan.</b>
Cíl:	<p>Rozvíjet fantazii, tvořivost a schopnost výtvarné stylizace.</p> <p>Rozvíjet výtvarnou představivost a fantazii při modelování fantazijně přetvořené lidské figury.</p> <p>Učit se tvůrčímu přístupu k méně obvyklým materiálům.</p> <p>Rozvíjet komunikační schopnosti.</p> <p>Učit se tvůrčí spolupráci ve skupině.</p> <p>Učit se objevovat svou vlastní osobitost na základě rozpoznání osobitosti svého výtvarného projevu.</p>
Časová dotace:	2 vyučovací hodiny.
Vyučovací metoda:	Aktivní individuální práce, skupinová práce.
Motivace:	Krátká ukázka z filmu E.T. mimozemšťan. Dialog s žáky.
Výtvarný problém:	Modelace fantazijní figury z alobalu. Společná kompozice figur (přilepení) na kartový podklad.
Pomůcky:	Alobal, nůžky, čtvrtka A1, inkoust, štětce, lepící pistole.
Mezipředmětové vztahy:	Prvouka, Osobnostní a sociální výchova.
Variace:	Do alobalu je možné vmotat různé bavlnky nebo barevný papír.
Kulturní kontext:	<p>Sochař Jaroslav Róna – Malý Mart'a (na Ještědu).</p> <p>Malíř Amedeo Modigliani (prvky prodloužených krků a mandlových očí).</p>



Klíčové kompetence RVP:

- vyjadřuje se srozumitelně v ústním projevu
- reálně posoudí výsledek své práce i práce ostatních
- využívá a rozvíjí tvořivých vlastností a dovedností
- respektuje pravidla práce v týmu a svými pracovními činnostmi ovlivňuje kvalitu společné práce

Očekávané výstupy RVP:

- při tvorbě vychází ze svých zrakových, hmatových i sluchových vjemů, vlastních prožitků
- uplatňuje prožitky a fantazie při tvůrčích činnostech

Průběh aktivity:

Učební jednotku začínáme ledolamkou, kterou jsme se naučili při vstupní artefietické hodině. Žáci usedají do kruhu na koberec. Vše probíhá v klidnější atmosféře. V první artefietické ledolamce docházelo k rozepřím, kdo kde bude sedět a také žáci dávali najevo, kterého spolužáka vedle sebe nechtějí. Učitelka se snažila žákům vysvětlit, že jsme jedna parta a usedáme na koberec, jak kdo přichází, nevybíráme si. Daniel má stále potíže se zapojit do kolektivu, nikdo ze spolužáků nechce, aby seděl vedle něho. Učitelka povzbuzuje žáky, aby Daniela mezi sebe dobrovolně pustili. Vstřícnost projeví Vojta a pokyne Danovi, aby se posadil. Učitelka Vojtu velmi pochválí a děkuje za vstřícný přístup.

Bára vykřikne „Já ho příště také pustím“.

Připojí se Pavel a Denis, „Já ho také pustím“

Dušan: „Já ne, nemám ho rád“

Žáci zavřou oči a posílají signály po kruhu. Po zakončení ledolamky stále sedíme v kruhu a učitelka vysvětlí téma dnešní práce a jak budeme výtvarný úkol tvořit.

Název zní „*Obyvatel vesmíru, mimozemšťan.*“ Motivací je 10 minutová ukázka z filmu E.T. Mimozemšťan, kde se chlapec poprvé v noci potká s mimozemšťanem. Většina

žáků film zná. Bára a Vojta nikoliv. Dále učitelka ukazuje fotografii sochy Jaroslava Róny „Dítě z Marsu“ a portréty malíře Modiglianiho.

#### Tvorba:

Tvoření v této učební jednotce se skládalo ze dvou vyučovacích metod. Nejprve individuální práce a po té práce skupinová. Jako materiál pro tvorbu byl zvolen alobal. Nejprve učitelka ukázala žákům, jak s tímto materiálem zacházet, pro všechny to bylo první modelovací setkání s alobalem. Vzhledem k tomu, že má lesklý povrch a žáci ho berou jako netradiční materiál, velmi brzo si ho oblíbili. Každý si mohl utrhnout z role kus jaký potřeboval. Velikost nebyla určena, tím vznikaly práce jak většího charakteru, tak miniaturní. Většina dětí stylizovala svého mimozemšťana do lidské figury. Ten, kdo byl s modelováním hotov započal práci na společném vesmírném pozadí. Žáci se shodli, že pozadí pro mimozemšťany bude modré. Na čtvrtku vylévali inkoust a štětci roztírali do všech stran. Na plochu rozmístili své postavy a lepicí pistolí je přilepili.

#### Postřehy z artefietické praxe:

Jak na to? Nejprve si žáci museli poradit s tím, jak figuru mimozemšťana modelovat. Jak připojí ruce, nohy. Zda-li nohy mimozemšťan má?

Daniel: „Šiška, budou to šišky.“

Učitelka: „A budou chodit Dane?“

Daniel: „Nebudou, jenom šišky.“

Daniel se proporcemi těla nezabýval, mačkal alobal do tvarů brambor a říkal jim šišky.

Daniel: „Je jich moc, udělám jich moc, budou bojovat.“

Dušan: „Udělám celou vesmírnou loď, sám.“

Bára: „Mojí jsou hodní, nebojím se jich.“

Po shlédnutí ukázky filmu E.T mimozemšťan se Bára chovala vystrašeně a zapojovala se do diskusí s Dušanem. Ptala se ho, zda opravdu existují. Zda může mimozemšťana potkat. Dušan shovívavě Báře vysvětloval, že je to jen film, taková pohádka. Vojta

poslouchal rozhovor mezi Bárou a Dušanem a opakoval po Dušanovi věty, aby Báru uklidnil. Měl o ní starost.

Vojta: „Baru, neboj, je to jen pohádka....jsou hodní.“

Učitelka: „Baru, můžeš si je představit, jako malé panenky se sukýnkou.“

Bára: „Udělám jim sukýnky, budou hezký a hodný.“

Denis: „Můj bude mít také sukni, jako nosí máma.“ „To není mimozemšťan, to je moje máma.“

Denis: „Budu dělat mámu, je daleko...někde.....nevím, jako mimozemšťani, mám ji moc rád.“

Denise vychovává babička, matka se o něj nestará, nevidají se. Jeho vzpomínky na mámu musely být velmi silné, i přes jeho hyperaktivitu dokázal soustředěně modelovat figuru matky třicet minut. Hrál si s detaily rukou, chtěl, aby figura měla ruce předpažené. Figura měla lidské proporce a předpažené ruce, které vypadaly, jako nastavená náruč. Denis se při tvoření usmíval.



Obr. č. 2

Tématická řada – Vesmír. Námět: Obyvatel vesmíru, mimozemšťan.

Bára tvořila mimozemšťany ženského původu, ostatní žáci se nevyjadřovali zda jsou to muži či ženy.

Pavel: „Mě to nejde, trhá se to a nevím, jak to udělat.“

Dušan: „Podívej jde to dobře, pomůžu ti.“

Pavlova slabší jemná motorika byla při zpracování tohoto úkolu velmi znát. Nedokázal si s materiálem poradit. Vzhledem k tomu, že jsme si po celou dobu tvoření o mimozemšťanech povídali, velmi si přál alespoň jednoho vytvořit. S pomocí Dušana vytvořil dva a měl velkou radost.

Dušan: „Já je do vašeho vesmíru nedám.“

Učitelka: „Dušane, nebude jim samotným smutno, ostatní budou mít společný domov.“

Dušan: „Asi jo, ale já to tak chci.“

Při společné práci rozmísťování figur na modrý podklad vznikla bouřlivá diskuse, kde, která figura bude. Žáci se hádali a překřikovali. Učitelka do diskuse vstoupila, aby spory urovnala.

Učitelka: „V tomto rohu mohou být mimozemšťané, kteří rádi chodí do kina.....tam, kteří rádi mlsají...., kteří mají rádi pohádkové knížky.....“

Povedlo se figury rozmístit a nalepit, někteří žáci měli vyrobené i planety a planetky a ty jsme také k celkové práci připojili.

Bára: „Proč je tam nemá Důša?“

Vojta: „Asi s námi nekamarádí.“

Dušan: „Kamarádím, mohou k vám na návštěvu?“

Dušan: „Máte to hezké, oni se vznášejí, třeba by se k vám moji ještě vešly?“

Učitelka: „Práce je dokončená, ale my všichni budeme rádi, když příště budete společnou práci tvořit s námi.“

V kruhu bezpečí jsme hodnotili celkový společný výtvar.

Kulturní poznatky a souvislosti:

Žádnou živou bytost není možné chápat bez ohledu na prostředí ve kterém žije, ze kterého pochází. Proto si ke každému setkání s druhými bytostmi domýšlíme jejich svět, který by nám pomohl vysvětlit jejich existenci. Tato schopnost vymýšlet si svět a jeho příběhy se rozvíjí u dětí již v útlém věku. Souvisí se schopností si hrát, vymýšlet si příběhy, pohádky, takže fiktivní postava je ze světa uměleckého díla. Z toho plyne, že

fiktivní postavy mají i určité důležité vlastnosti, které můžeme společně s žáky zkoumat, využívat je v tvůrčích akcích a povídat si o nich v reflektivním dialogu. A tím se mohou otevírat poznávací cesty k umění a kultuře. Jména planet a měsíců pocházejí většinou ze starých antických bájí, tedy ze starého Řecka a císařského Říma. Ganymedes byl například řeckým pastýřem, který pásł ovce, dokud ho neodnesl Jupiter (řecky Zeus) převtělený do orla na Olymp, horu bohů. Venuše je bohyně lásky a krásy a Pluto panoval celému podsvětí.

Zhodnocení vlivu artefietiky:

Protože se zabýváme výtvarnou řadou, žáci přistupovali k další artefietické hodině již s větším porozuměním tématu a zkušeností z minulé hodiny. V diskusích rozvíjeli detailněji své poznatky a prožitky mohly být hlubší, protože byli s tématem již ztotožnění.

Pavel: Během práce si zcela vědomě a aktivně procvičoval jemnou motoriku. Posun nastal v okamžiku, kdy při nezdaru, práci nevzdal a snažil se za pomoci kamaráda svou figuru dokončit a následně vytvořil další figuru. Motivací se stala společná práce, kde chtěl, aby jeho figura byla součástí třídního vesmíru.

Dušan: Při aktivitě opět prosazoval individuální přístup k práci. Po zjištění, že všichni žáci mají společný výtvar, na který jsou pyšní, mu to bylo líto. Posun v chování nastal, v návrhu Dušana, že se do další společné výtvarné práce zapojí s ostatními žáky. Velmi pěkně v této hodině v kruhu bezpečí hodnotil práci ostatních.

Daniel: Jeho tvoření spočívalo v mačkání alobalu do jednotného tvaru brambor. Společné práce se účastnit nechtěl. Nehodnotil sebe ani ostatní. V kruhu bezpečí řekl, že ho práce bavila, že má hodně bojovníků, kteří mohou spolu bojovat. Po dobu tvoření si po celou dobu hrál sám na lavici s vytvořenými šiškami na boj, na střelení. Po upozornění učitelky, nereagoval, řekl „Budu bojovat.“

Vojta: Vytvořil nejvíce figur., „Aby si spolu mohli hrát.“ Asocioval svůj záměr na rodinu. V kruhu bezpečí popisoval, kterého člena rodiny, která figura představuje. „Ale je to jenom jako, jinak to jsou ufouni.“ Vojta je velmi vázán na svou velkou rodinu. Svě

figury hodnotil opět kladně. Posun nastal v kladném hodnocení celkové práce, která se mu jako celek líbila.

Bára: Velký posun nastal při tvorbě u Báry, která hovořila jak v diskusích, tak i v reflektivním dialogu v kruhu bezpečí. Svůj výtvar nehodnotila, ale kladně hodnotila společnou práci jako celek.

Denis: Stejně jako v předešlé artefiletické hodině největší posun jsem zaznamenala opět u Denise. Přenesení vnitřního zážitku do tvorby bylo velmi silné. Soustředění na práci lze také hodnotit velmi kladně. V kruhu bezpečí hodnotil svůj výtvar a velmi kladně výtvary ostatních.

### 3.5.1.3 Námět – Jakou barvu má vesmír, tajemství UFO.

Tab. č. 6

<b>Metodický list VV</b>	
<b>Námět:</b>	<b>Jakou barvu má vesmír, tajemství UFO.</b>
Cíl:	Učit se tvůrčímu přístupu k méně obvyklým materiálům. Rozvíjet citlivost pro barevnou kompozici. Rozvíjet kreslířské schopnosti a představivost v tematické kresbě. Učit se zacházet se svými vlohami, zvládat vztah mezi přáním a svými reálnými možnostmi.
Časová dotace:	2 vyučovací hodiny.
Vyučovací metoda:	Aktivní individuální práce.
Motivace:	Seznámení s knihou „Atlas Vesmíru“ Leopolda Benacchia.
Výtvarný problém:	Hra barev v ploše, struktura povrchu. Rytá linie v tematické představivosti.
Pomůcky:	Karton, barevná modelína, netradiční nástroje pro rytí v modelíně (dřívka, špejle, tužky, párátko).
Mezipředmětové vztahy:	Prvouka, Osobnostní a sociální výchova, český jazyk – literatura.
Variace:	Do modelíny můžeme různé předměty otisknout, nebo vmáčknot (kousky špejlí, párátek, korálky..)
Kulturní kontext:	Vazba na povídky A.C. Clarkea. Znázornění vesmíru od předků – ornament Chaco (spirála, 10.-11. století). Kruhy a ornamenty v obilí.

Klíčové kompetence RVP:

- využívá a rozvíjí tvořivých vlastností a dovedností
- vyjadřuje se srozumitelně v ústním projevu a umí vést dialog
- reálně posuzuje výsledek své práce i práce ostatních

Očekávané výstupy RVP:

- uplatňuje základní dovednosti pro vlastní tvorbu, realizuje svůj tvůrčí záměr
- rozpoznává, pojmenovává a porovnává linie, barvy a tvary
- uplatňuje prožitky a fantazie při tvůrčích činnostech

Průběh aktivity:

Učební jednotku začínáme ledolamkou, kterou jsme si s žáky již po dvakrát vyzkoušeli. Učitelka vysloví pojem „artefiletická hodina“ a žáci již vědí, co bude následovat, usedají do kruhu na koberec. V minulé ledolamce jsme řešili Danielovo místo. Situace se opakuje a nikdo nechce, aby Daniel seděl vedle něho. Učitelka vyzývá žáky, aby ukázali svoji ochotu a vstřícnost a Daniela mezi sebe pustili. Nikdo s žáků se neozve. Učitelka posadí Daniela vedle Báry a sebe. Žáci se již berou za ruce, abychom započali hru, ale učitelka vše pozastaví. Žákům vysvětluje, proč tak učinila. Jedná se o Danielovo zapojení do kruhu. Snaží se vtáhnout do diskuse žáky s otázkou „Jak by vám bylo, na místě Daniela?“ „Jak by jste se cítili?“ Žáci se shodují, že musí být Daniel smutný, když se mu toto děje a přislíbí, že příště se budou chovat lépe.

Všichni zavřou oči a posílají signál po kruhu. Po zklidnění je skupina připravena na zadání úkolu. Název zní „*Jakou barvu má vesmír, tajemství UFO.*“ Motivací je seznámení s knihou od Leopolda Benacchio „Atlas Vesmíru.“ Tato kniha obsahuje nespočet barevných fotografií se zajímavými komentáři. Jednotlivé stránky se mohou rozložit do formátu A2, což žáky velmi zaujalo. Velikost fotografií je pro oko působivá. Původní určený čas na motivaci se protáhl. Zejména chlapci se od knihy nemohli odtrhnout. Učitelka přislíbila, že si mohou knihu po práci ještě půjčit a věnovat jí času, kolik budou potřebovat.

Tvorba:

Tvorba v této učební jednotce byla individuální. Jako materiál pro tvorbu byla zvolena modelína. Žáci modelínu dobře znají, ale v tomto úkolu je použití zcela jiné, než při běžném modelování. Úkolem je volit vhodné barevné kousky a roztírat je po černém kartonu do plochy tak, aby jednotlivé barvy na sebe navazovaly. Tím vznikne barevná



plocha, jako podklad pro rytí na zadané téma. Žáci si sami volili barvy, velikost kusů, jemnost či hrubost povrchu. Někteří započali práci v rohu kartonu, někteří uprostřed. Také mohli jednotlivé barvy modelíny do sebe míchat, tím vznikaly nové odstíny.

Postřehy z artefietické praxe:

Počátečním problémem bylo, jak srozumitelně objasnit odlišení barev na studené a teplé. Je vhodné použít přirovnání, že studené barvy připomínají chladný modrý potůček, zelená je jako ranní tráva s chladivou rosou apod. Teplé barvy nás hřejí jako oranžový ohýnek, horký písek na slunečné pláži, červánky na obloze v létě apod. Pro procvičení a zařazení barev jsme hledali předměty ve třídě. Žáci předměty pojmenovali a sdělili zda daný předmět patří do teplých či studených barev. Učitelka žákům rozdala černé kartony a modelínu a zopakovala postup zadaného úkolu. Povídání o planetách a prohlížení knihy o Vesmíru žáky motivovalo k práci. Tvořili různě velké barevné kuličky, které následně roztírali nebo jen vmačkávali do kartonu.

Dušan: „Moje planeta bude veliká a barevná a bude na raketa.“

Pavel: „Já budu s tebou v té raketě.“

Dušan: „Uděláme si výlet.“

Učitelka: „Jak se tvá planeta jmenuje?“

Dušan se jde podívat do Atlasu vesmíru, aby si přečetl, jak se jmenuje planeta, kterou si podle barev vybral.

Dušan: „Jmenuje se Jupiter.“

Učitelka: „Vzal by si do rakety na výlet kamarády ze třídy?“

Dušan: „Pavla jo, Denise, Vojtu i Báru a možná Dana. Ale nechci, aby v raketě řval a otravoval mě kvičením, to bych ho vyhodil.“

Daniel: „Sám, chci sám, udělám sám planetu a bude moje. Nebude tam nikdo ani máma.“

Vojta: „Já nechci na planetu, je moc daleko. Udělám ji barevnou a hrbolatou.“

Učitelka: „Vojto, proč hrbolatou?“

Vojta: „Viděl jsem, jak jezdí na planetě stroj s velkýma kolama.“

Učitelka: „To bylo na měsíci.“

Učitelka: „Děti všimla jsem si, že používáte převážně teplé barvy, proč?“

Bára: „Jsou líp vidět, červenou mám ráda.“

Denis: „Také mám rád červenou, ale i žlutou.“

Po dokončení barevné plochy si žáci mohli vybrat nástroj, kterým budou do modelíny rýt. Na počátku artefietické hodiny po ledolamce jsme s dětmi diskutovali o tom, co vše na jejich planetě může být.

Učitelka: „Danieli, co tvoříš, kdopak jsou tvé postavičky?“

Daniel: „Já a bojovníci a dělám díru, na utečení. Musím utéct, jinak mě zabijou.“

Pavel: „Udělám domeček pro ufouny, aby měli kde spát.“

Dušan: „Ufouni nespí v domečku, ale v raketě.“

Učitelka: „A jak to Dušane víš?“

Dušan: „To je jasný, viděl jsem to ve filmu.“

Pavel: „Jenže já neumím udělat raketu, tak udělám jen domeček, bude se jim určitě líbit.“

Učitelka: „Ano Pavle, udělej domeček pro ufouny podle svých představ. Každý máte jiný názor, jak vypadá dům pro mimozemšťany. Musíme se naučit názory druhých respektovat.“

Bára: „Mám malou planetu, budou tam jen dva ufounci, budou kamarádi.“

Vojta: „Baru budou kamarádit také s mýma ufounama?“

Bára: „Určitě.“

Daniel: „Mám zabijáky, všechny zabijou.“

Učitelka: „Danieli, to není hezké, co dětem říkáš. Nebylo by lepší, kdyby také ufouni z tvé planety kamarádili s ostatními?“

Daniel: „Nechci, sám budu sám.“

Každý žák si sedl do kruhu na koberec a svůj výtvar si dal před sebe. Porovnávali jednotlivé obrázky a zjišťovali kolik žáků použilo stejné barvy. Shodly se na tom, že nejvíce byla použita barva červená. Přišly také na to, že žlutá je dobře vidět jen tehdy, je-li kolem ní barva tmavší, pak krásně vyniká. Po vyzvání učitelkou měl každý žák o svém obrázku něco říci a zhodnotit obrázky ostatních. Vzhledem k tomu, že Daniel udělal do svého obrázku díru, to ostatní zaujalo a hodnotili výtvar Daniela velmi kladně. Vznikla nad touto dírou diskuse, proč tam vlastně je a vznikaly další názory „Aby mohli mimozemšťani dýchat. Je to sopka.“ Daniel poslouchal, jak žáci kladně hodnotí jeho obrázek a usmíval se.

Kulturní poznatky a souvislosti:

Rozumět významům a působení barev patří k příznačným kulturním dovednostem. Jednoznačný a žákům dobře známý je vztah mezi barvami semaforu na křižovatce. Žáci si velmi dobře uvědomují význam těchto barev. Je naším úkolem učit žáky zacházet s barevností a citem pro jejich interpretaci. Cit pro barevnost, jak ve stylu oblékání, líčení či pozdější vybavení interiéru vyvolává estetické působení na okolí a v překvapivé míře také rozhoduje o vztazích mezi lidmi.

Zhodnocení vlivu artefiliateky:

Pavel: Tato výtvarná technika byla pro Pavla vhodná. Pracoval samostatně a velmi pečlivě se snažil roztírat modelínu po kartonu. Velmi rád by chtěl napodobit Dušana a vyrýt do modelíny raketu. Učitelka se snažila Pavla vést k názoru, že každá raketa či létající stroj mimozemšťanů je jiný a tudíž i jeho vyrytý raketoplán je originální. Pavel s úsměvem přijal tento názor. Vzhledem k jeho handicapu je u Pavla důležitá motivace a pochvala během práce, jen tak lze docílit, aby si v tvorbě více věřil a osvojoval si základní výtvarné dovednosti. Ze své práce měl radost, viděl, že každý žák má práci v jiné barevnosti i struktuře a i jeho práce se ostatním líbila.

Dušan: Dušan si uvědomoval, že jeho práce je nejpropracovanější a raketa, kterou vyryl se všem moc líbila. Jeho posun nastává v sociálním chování ke spolužákům, kdy je schopen v kruhu bezpečí hodnotit kladně s pochvalou ostatní žáky.

Daniel: Jeho tvorba a vyjadřování se opět uchylovalo k PC hrám a bojovníkům. V kruhu bezpečí ho překvapilo kladné hodnocení jeho práce, v klidu seděl a s úsměvem poslouchal spolužáky, jak diskutují o jeho práci. Svou práci ani práci spolužáků nehodnotil. Vliv artefietiky na výtvarnou práci Daniela jsem zatím nevypozorovala. Diskusí v kruhu bezpečí se neúčastní, o své tvorbě ani o tvorbě spolužáků nehovoří. Do reflektivního dialogu během tvoření se zapojuje velmi málo. Na otázky učitelky, často neodpoví nebo odpovídá „Nechci“ „Nic“ „Sám.“

Vojta: Posun u Vojty vlivem artefietiky nastává ve větší koncentraci pozornosti. V ostatních hodinách výtvarné výchovy, chtěl mít vždy vše hotové, co nejdříve. Práce s modelínou a následné rytí bylo časově rozvržené do dvou vyučovacích hodin. Vojta zvládl pracovat po určitou dobu v obou vyučovacích hodinách.

Bára: Tento úkol Báru příliš neoslovil. Roztírání modelíny bylo náročnější na sílu v prstech a rukou, proto Báře tato technika nevyhovovala. Namačkala vysoký reliéf, který nešel následně prorývat. V kruhu bezpečí nehodnotila svou práci ani práci ostatních.

Denis: Tvorba Denise ukazovala na to, jak má rád práci s modelínou. Velmi dobře si poradil s roztíráním, volil kontrastní barvy vedle sebe a měl radost ze své práce. Velmi ho zaujala kniha Vesmíru, kterou si chtěl stále prohlížet. Jeho fantazijní představy o vesmíru a ufonech zněly po celou dobu tvoření. Snažil se spolužáky přesvědčit, že mimozemšťany určitě viděl a přesně ví, jak vypadají. Některé jeho fabulace se snažil spolužákům podat velmi věrohodně, vznikaly zajímavé diskuse.

#### 3.5.1.4 Reflexe vlivu artefietiky na žáka v tématické řadě „Vesmír.“

##### **Pavel:**

Vlivem slabé motoriky nerad pracuje ve výtvarné výchově, pohyby a tvorba chaotická. Je vhodné posilovat schopnost soustředění na výtvarnou činnost a prohlubovat schopnost udržení pozornosti. Pro artefietické jednotky jsme zvolili tyto dílčí úkoly, které nám pomohou zhodnotit vliv artefietiky na žáka.

- snažit se dosáhnout průměru v jemné motorice
- osvojit si základní výtvarné dovednosti pro svoji tvorbu

- rozpoznat linii, barvy, tvary
- naučit se hodnotit vlastní tvorbu a tvorbu spolužáků

Během tématické řady „Vesmír“ došlo u Pavla k následujícím posunům ve výtvarných jednotkách. Vzhledem k tomu, že Pavla řada zaujala a dokázal se vcítit do výrazové hry, tím ho jeho samotná tvorba bavila a lépe si osvojoval základní výtvarné dovednosti. Při rytí do modelíny si upevnil pojmy „linie a barvy“. Pojem „tvary“ zatím neupevněn. Motivací pro dokončení vlastního výtvaru se stala následná společná práce, kde se aktivně zapojil do kolektivu třídy. V reflektivním dialogu a kruhu bezpečí se zatím příliš neprojevuje, často opakuje názory spolužáků, nevěří si. Vzhledem k postižení LMP a přetrvávající dislácké poruchy jen obtížně zvládá souvislý mluvený projev na dané téma. Pokrok v hodnocení tvorby spolužáků velmi malý.

#### **Dušan:**

U Dušana převažuje viditelná snaha o nadřazené chování. Velmi zjevná individualita v třídním kolektivu. Nepřijímá názory druhých, nízká schopnost empatie. Ve společném tvoření se necítí dobře. Je tedy vhodné prohlubovat schopnost empatie prostřednictvím spoluúčasti na aktivitě spolužáků. Kultivovat schopnosti spolupracovat v kolektivu vrstevníků, citlivě ladit proporce mezi respektem k druhým a sebeprosazením. Posilovat vřelost a potřebu vyvolávat dobré emoce ve vztahu k druhému člověku. Pro artefietické jednotky jsme zvolili tyto dílčí úkoly, které nám pomohou zhodnotit vliv artefietiky na žáka.

- rozvíjet komunikaci a spolupráci se spolužáky
- uvědomovat si shody a rozdíly v zážitcích mezi ostatními
- sdílet potřeby a pocity s druhým při společné práci
- učit se hodnotit vlastní tvorbu a tvorbu spolužáků

Tvorba Dušana je nadále velmi individuální. Obtížně sdílí potřeby a pocity s druhými, posun zatím nenastal. V námětu „Obyvatel vesmíru, mimozemšťan“ se sám vyčlenil ze společné práce na kompozici figur na karton. Posun nastal v uvědomění si, že je jeho práce osamostatněna a rád by své figury přidal do společné tvorby a tak navázal kontakt a komunikaci se spolužáky. Tento záměr již nebyl Dušanovi splněn, společná práce byla

již dokončena. Kladné sociální chování nastalo v momentě, kdy Dušan sám přislíbil, že příště se zapojí do společného tvoření. Velmi dobře se projevuje v reflexivním dialogu s učitelem a rád diskutuje na dané téma. Dialogu se spolužáky se teprve učí, zatím se snaží utvrzovat spolužáky, že jeho názor je tím nejlepším, nenaslouchá ostatním.

#### **Daniel:**

Vzhledem k autistickým znakům je na okraji třídního kolektivu. S žáky nekomunikuje, povídá si sám pro sebe. Nerozumí běžnému sociálnímu chování. Jeho tvorba je velmi spontánní a často se odklání od zadaného tématu. Individuální práci často nedokončuje a znehodnocuje. Je tedy vhodné učit se výtvarnému vidění a posuzování. Učit se tvůrčí spolupráci ve skupině. Učit se objevovat svou vlastní osobitost. Pro artefietické jednotky jsme zvolili tyto dílčí úkoly, které nám pomohou zhodnotit vliv artefietiky na žáka.

- rozvíjet v dialogu slovní zásobu a jazykové vyjadřování
- vyjadřovat své pocity a vjemy, rozvíjet sebevyjádření
- rozvíjet komunikaci s druhým
- hodnotit tvorbu vlastní a tvorbu spolužáků

Vliv artefietiky na výtvarnou práci Daniela jsem při pozorování jeho tvorby a chování zatím nezaznamenala. Nerozvíjí komunikaci se spolužáky, proto se nedaří ani rozvíjet slovní zásobu a vyjadřování. Reflektivního dialogu se neúčastní, v kruhu bezpečí tvorbu vlastní ani spolužáků nehodnotí.

#### **Vojta:**

Chápavost zadaných úkolů je snížena. Projevuje snahu a zájem o práci, chtěl by uspět, ale i na jednoduché úkoly mnohdy nestačí. Vlivem velmi slabé grafomotoriky a jemné motoriky nezvládá některé technické výtvarné dovednosti. Činí mu potíže stříhání, lepení a detailní práce například v kresbě. K zadaným úkolům přistupuje pozitivně a vše, co vytvoří hodnotí kladně, i když konečná práce je často politá nebo zmačkaná. Je vhodné podporovat do přiměřené míry čistotu výtvarného provedení. Rozvíjet schopnost soustředění při práci. Pro artefietické jednotky jsme zvolili tyto dílčí úkoly, které nám pomohou zhodnotit vliv artefietiky na žáka.

- osvojovat si základní výtvarné dovednosti pro tvorbu
- rozvíjet koncentraci pozornosti
- rozvíjet pozitivní vztah k umění a jeho vnímání
- rozvíjet práci se sebevyjádřením
- učit se pozitivně hodnotit tvorbu spolužáků

Tvorba Vojty v artefletických hodinách se stává koncentrovanější. Také tvoření je klidnější, s tím souvisí snaha o čistotu práce a svého pracovního místa. Téma „Vesmír“ ho zaujalo a lépe si osvojoval výtvarné dovednosti. Velmi ho zajímala barevná kniha, která byla zvolena při třetím námětu tématické řady jako motivace. Snažil se také o sebevyjádření, kde se velmi pěkně zhostil úkolu při tvorbě figur. Asocioval na figury rodinu a hovořil o každém členu i sobě, jaké funkce v rodině zastávají. Jeho překotná mluva se stává srozumitelnější. V kruhu bezpečí také vyjádřil pozitivní názor ke společné práci. Velmi pěkně pracoval s linií v modelíně. Snažil se komunikovat o tématu se spolužáky a pozitivně hodnotil tvorbu.

#### **Bára:**

Bára pracuje nejraději s omalovánkou, tvorba vlastních nápadů jí není blízká. Na zadané úkoly často odpovídá „Co mám dělat?“. Je patrná její nejistota jak ve výtvarném projevu tak v chování v kolektivu i sebevyjádření. Chybí vcítění a zážitek z výtvarných činností. Mnohdy práci rychle, až strojově odvede a chce práci jinou. Je vhodné rozvíjet výtvarnou fantazii, citlivost pro barevnou kompozici. Rozvíjet komunikativní a rozumové schopnosti. Učit se poznávat různé stránky své osobitosti, vyrovnávat se s nimi a uvádět je v soulad. Pro artefletické jednotky jsme zvolili tyto dílčí úkoly, které nám pomohou zhodnotit vliv artefletiky na žáka.

- snaží se o vyjádření pocitů a vjemů
- nalézá ve výtvarných činnostech zážitek a sebevyjádření
- sdílí potřeby a pocity s druhým při společné práci
- rozvíjí kreativitu a sebedůvěru
- učí se hodnotit tvorbu vlastní a tvorbu spolužáků

Bára si vybírá náměty, které ji oslovují. Je pro učitele složité motivovat jí ke každému úkolu. Pokud se jí daný úkol z nějakého důvodu nelíbí, nesnaží se být kreativní. O práci, kterou učitelka pochválí ráda hovoří, čeká na pochvalu. Pokud se má v kruhu bezpečí vyjádřit ke svému tvoření, svůj výtvar nehodnotí. Kladně hodnotila společnou práci, jako celek. Zatím ve výtvarných činnostech působí nejistě. Největší posun jsem zaznamenala v reflektivním dialogu, kdy se velmi pěkně rozhovořila na zadané téma, snažila se o vyjádření pocitů a vjemů.

### **Denis:**

Vlivem hyperaktivity je snižená koncentrace na práci. Ve výtvarných i pracovních činnostech je šikovný, ale je zjevné krátkodobé soustředění na zadaný úkol. Často se stává, že svůj výtvar před dokončením znehodnotí. V kontaktních činnostech společných prací má se spolužáky problémy. Je tedy vhodné posilovat schopnost soustředění na výtvarnou akci a prohlubovat schopnost udržet pozornost. Učit se spolupracovat ve skupině. Učit se poznávat různé stránky své osobitosti. Pro artefiletické jednotky jsme zvolili tyto dílčí úkoly, které nám pomohou zhodnotit vliv artefiletiky na žáka.

- odhalovat vlastní psychické možnosti
- rozvíjet koncentraci pozornosti
- řešit vnitřní nebo vnější nezdary
- sdílet potřeby a pocity druhých ve společné práci
- učit se hodnotit tvorbu vlastní a spolužáků

Fantaziemi a fabulacemi vnáší do hodin artefiletiky určité magické kouzlo. V reflektivním dialogu velmi pěkně spolupracuje jak s žáky, tak s učitelem. Dokáže přenést vnitřní zážitek do tvorby. Snaží se sdílet pocity a druhých. Překvapivé soustředění na práci vychází z vnitřní zainteresovanosti na tématu. V kruhu bezpečí kladně hodnotí svůj výtvar, tvorbu spolužáků se hodnotit zatím učí.



### 3.5.2 Vyvození výtvarné řady – Cesty.

Téma zní „Cesty“. Cesty by měli žáky k sobě navzájem přibližovat a tím i zlepšovat klima skupiny. Sebepoznání každého jednotlivce nalézáme v jeho uvědomení

si, že každý někam patříme, máme své místo. Ať už je to rodina, školní třída, skupina v zájmovém kroužku, dětská parta. A v každé této skupině jsou stanovena základní pravidla, která bychom se měli naučit respektovat, abychom se ve skupině cítili dobře a ostatními byli kladně přijati.

Tématická řada – Cesty.

Tab. č. 7

Téma - Cesty	
Výchovný záměr:	Poznávat sebe a pojetí druhých na základně společných prací – cest. Kultivovat schopnosti pracovat v kolektivu, ale také upevňovat vlastní kompetence ve vlastním prostoru. Vést žáky k reflektivnímu dialogu.
Vzdělávací záměr:	Cesty, jako směřování k setkání a dialogu.
Časová dotace:	Tři týdny po dvou vyučovacích hodinách.

Náměty k tématické řadě – Cesty.

Tab. č. 8

Náměty	
<b>1. Kam půjdu na návštěvu?</b>	
Výtvarný problém:	Kkresebné ztvárnění domova. Barevné otisky korkového špuntu v linii ve formě cest.
<b>2. Já – Ty.</b>	
Výtvarný problém:	Kresba postavy v pohybu, vystřižení. Lineární ztvárnění pohybu při hudbě (bruslení).
<b>3. Cesta tam a zase zpátky. Místa, která mám rád.</b>	
Výtvarný problém:	Použití voskové techniky „enkaustika.“ Lepení ústřížků na společný arch papíru, tak, aby mezi nimi vznikl prostor (cesty). Barevná kompozice.

### 3.5.2.1 Kam půjdu na návštěvu?

Tab. č. 9

Metodický list VV	
Námět:	Kam půjdu na návštěvu?
Cíl:	<p>Rozvíjet výtvarnou citlivost pro vztah detailu (část) k celku.</p> <p>Rozvíjet kreslířské schopnosti, fantazii a představivost při tématické kresbě.</p> <p>Učit se tvůrčí práci ve skupině.</p> <p>Rozvíjet komunikativní a rozumové schopnosti.</p>
Časová dotace:	2 vyučovací hodiny
Vyučovací metoda:	Aktivní individuální práce, skupinová práce.
Motivace:	Čtený úryvek z knihy „Pipi, dlouhá punčocha“ od spisovatelky Astrid Lindgrenové. Dialog s žáky.
Výtvarný problém:	Individuální kresebné ztvárnění domova na společný arch papíru. Barevné otisky korkového špuntu v linii ve formě cest.
Pomůcky:	Arch papíru, pastelky, suchý pastel, fixi, temperové barvy, korkové špunty.
Mezipředmětové vztahy:	Český jazyk, Osobnostní a sociální výchova.
Variace:	Otisky korkových špuntů je možno nahradit otisky prstů, lístečků, razítek..
Kulturní kontext:	Seznámení s knihou Astrid Lindgrenové „Pipi, dlouhá punčocha.“

Klíčové kompetence RVP:

- vyjadřuje své názory a postoje a umí vhodnou formou obhájit svůj názor
- vyjadřuje se srozumitelně v ústním projevu a umí vést dialog
- dochází k poznání, že kultura a umění obohacují život člověka

Očekávané výstupy RVP:

- uplatňuje základní dovednosti pro vlastní tvorbu
- vyjadřuje slovně i mimoslovně pocit z vnímání tvůrčí činnosti vlastní, ostatních i uměleckého díla
- rozpoznává a pojmenovává barvy, tvary a linie

Průběh aktivity:

Výtvarnou artefietickou jednotku začínáme ledolamkou, kterou žáci již znají. Vede žáky ke zklidnění a dává informaci o dalším vzdělávacím procesu. Toto je čtvrtá ledolamka. V této ledolamce již neřešíme Danielovo místo. Bára vstřícně pokyne Danovi, aby se posadil. Vojta, který sedí vedle Báry neprotestuje. Pochválím Báru s Vojtou, ale i celou skupinu za velmi pěkné bezproblémové chování. Po zklidnění je skupina připravena na zdání úkolu. Vysvětlím, že se již nebudeme věnovat výtvarné řadě „Vesmír“, ale že nás čeká nová řada s názvem „Cesty.“ Námět, v této artefietické jednotce se jmenuje „Kam půjdu na návštěvu?“ Učitel vysvětlí jak s tímto námětem budou žáci pracovat.

Motivací je čtení úryvku z knihy Astrid Lingrenové „Pipi, dlouhá punčocha.“ Nejprve učitelka žákům řekne, kdo je Pipi a jaké má kamarády, aby rozuměli následujícímu textu. Text se věnuje návštěvě Tomyho a Aniky u Pipi. Vtipný text žáky zaujme a po přečtení vzniká diskuse. Všichni by rádi šli k Pipi na návštěvu a zažívali dobrodružství.

Tvorba:

Tvorba v učební jednotce je skupinová. Žáci dostanou společný arch papíru. Úkolem je nakreslit dům, ve kterém bydlím, či ve kterém bych rád bydlel. Žáci se nejprve musí domluvit mezi sebou, kde na papíře bude jejich dům. Kreslicí materiál si mohou zvolit libovolně. Po dokončení práce každý žák dostane korkový špunt, kterým bude vytvářet otisky v linii. Otisky korku jsou cesty, které vedou od domu k domu. Barvy si volí libovolné, ale vždy jedna barva značí jednu cestu.

Postřehy z artefietické praxe:

Všichni žáci se shromáždili kolem archu papíru. Dušan se ihned jal rozdělování místa na papíře, kde kdo bude moci pracovat.

Učitelka: „Dušane, nech prosím tě žáky, aby se mezi sebou sami domluvili na místě, které se jim zdá vhodné pro tvoření jejich domu“.

Dušan: „Ono jim to bude dlouho trvat.“

Učitelka: „To nevadí, vyber si své místo Dušane.“

Učitelka vysvětlí žákům, že dům musí být přiměřeně veliký, aby se všechny domy na společný arch papíru vešly.

Dušan: „Daniel kreslí veliký dům, udělám ho větší“

Učitelka: „Dušane, vždyť víš, že se někdy Danielovi stane, že nerozumí pokynům učitele. Ty jim rozumíš, vid’?“

Daniel: „Je velkej, jsem dobrej.“ Tuto větu opakoval stále dokola, byla na něm vidět radost.

Daniel nerespektuje pokyny učitele o velikosti domu, žáci se na Daniela zlobili. „Ty si zas neslyšel, co máš dělat?“ Opakují, že k Danielovi nepůjde nikdo na návštěvu. Tyto nedostatky Danielova sociálního chování a vliv autismu většinou zapříčiňují vyloučení z kolektivu.

Učitelka: „Ano, máte pravdu, Daniel se nedrží pokynů, ale dům necháme Dana dokončit. Dokončit každou práci je velmi důležité.“

Vojta: „Daniel to má pěkně načmáraný.“

Bára: „V mém domě se vaří, udělám kouř, udělejte také kouř!“

Daniel: „Nemám tam mámu, neva.“

Učitelka: „A kdo jsou v tvém domě ty postavičky Dane?“

Daniel: „Nevím, někdo, návštěva.“

Žáci Danielovi sdělili, že k němu nepůjdou na návštěvu, tak si Daniel sám nakreslil postavy, které na návštěvě již jsou.

Bára: „Udělám zahrádku.“

Pavel: „Udělám zahrádku a taky auto.“

Dušan: „Máš pravdu, u domu bude stát auto, udělám naše auto.“

Denis: „Pavle, můžu udělat dům hned u tebe?“

Pavel: „Jasně, ale nebudeš čmárat na můj dům a nebudeš mě strkat!“

Pavel: „Jdu k Důšovi, uděláš mi vajíčka, jako dělala Pipi.“

Dušan: „Ne, dostaneš kafe nebo pivo.“

Žáci se tomuto výroku Dušana začali velmi smát a dali se do diskuse, co kdo nabídne na návštěvě k jídlu nebo pití. Z výpovědí bylo patrné, jak probíhají návštěvy v jednotlivých rodinách. Bára a Vojta nejprve šli k sobě na návštěvu, po té k ostatním spolužákům. Vzájemné návštěvy žáky moc bavili a reflektivní dialog probíhal během celé práce.

Dušan: „K Danovi nikdo nechod'te!“

Bára: „Já půjdu, už jsem byla všude.“

Vojta: „Já taky půjdu, určitě mi dá čokoládu.“ Daniel neodpovídá a s radostí opětuje návštěvu Bára a Vojty.

Denis: „Všichni pojd'te ke mně i Dan!“

Zhodnocení vlivu artefietiky:

Pavel: Tato práce Pavlovi velmi vyhovovala. Dům si nakreslil podle svých představ a byl spokojený, že nápad s autem si převzal Dušan. Zapojoval se do reflektivního dialogu a převládala u něj spokojenost a veselost ve výrazové výtvarné hře.

Dušan: V prvopočátku práce byl Dušan velmi nespokojený s tím, že nemá největší dům. Chvilí trvalo, než se touto situací vyrovnal. Výrazová hra s návštěvou kamaráda ho natolik zaujala, že se plně zapojil do reflektivního dialogu. Dušan velmi bojuje se svými individuálními sklony k práci, ale artefietické pojetí mu v tomto velmi pomáhá. Zážitek z tvorby ho vtahuje do diskusí se spolužáky a společného tvoření.

Daniel: Posun nastal v pozitivním hodnocení společné práce, i když ho nenavštívili všichni spolužáci. Byl nadšen z návštěvy Bára a Vojty. To, že nakreslil největší dům, mu činilo radost, nevadilo mu, že se na něj za to spolužáci zlobí, nevnímal to.

Vojta: Pro Vojtu tato výrazová hra byla velkým zážitkem. Po celou dobu tvoření stále komentoval svůj dům, ale i domy ostatních. Při návštěvách vymýšlel legrační historky a komunikoval se všemi spolužáky.

Bára: Bára moc pěkně hovořila o svém domě, kdo tam bydlí, co vše má uvnitř, co právě vaří s maminkou. Navštívila všechny spolužáky a s každým se snažila komunikovat.

Denis: Denis nakreslil malý dům a chtěl, aby tam všichni přišli a byli pohromadě, aby byla legrace. Vyjádření poukazovalo na to, jak Denis žije. Bydlí v malém bytě s babičkou, která se stará o něj a další malé děti a návštěvy příbuzných jsou časté. Vyprávěl, jak má rád svou velkou rodinu.

### 3.5.2.2 Já – Ty

Tab. č. 10

Metodický list VV	
Námět:	Já - Ty
Cíl:	<p>Rozvíjet kreslířské schopnosti při kresbě lidské figury v pohybu.</p> <p>Zdokonalovat technické výtvarné dovednosti - stříhání, lepení.</p> <p>Rozvíjet v pohybu abstraktní lineární kresbu.</p> <p>Uvědomit si své dojmy a pocity a pokoušet se o jejich vyjádření.</p> <p>Rozvíjet citlivost pro vztahy k druhým lidem.</p>
Časová dotace:	2 vyučovací hodiny
Vyučovací metoda:	Aktivní individuální práce, skupinová práce.
Motivace:	<p>Poslech zvuků z CD, hádáme o jaký zvuk se jedná.</p> <p>Učíme se poslouchat ticho, jaké zvuky z okolí ticho ruší. Dialog s žáky.</p>
Výtvarný problém:	Kresba figury v pohybu, vystřížení a nalepení do prostoru na společný arch papíru. Lineární ztvárnění pohybu při hudbě (bruslení).
Pomůcky:	Arch papíru, voskovky, pastelky, fixy, nůžky, lepidlo. CD přehrávač. CD se zvuky. CD Bedřich Smetana.
Mezipředmětové vztahy:	Hudební výchova, Osobnostní a sociální výchova.
Kulturní kontext:	Seznámení s vážnou hudbou skladatele Bedřicha Smetany, se skladbou „Vltava“.

Klíčové kompetence RVP:

- posiluje sociální chování a sebeovládání
- posiluje své sebevědomí na základě poznání a pochopení vlastní osoby
- vnímá problémové situace a hledá nejvhodnější způsob řešení

Očekávané výstupy RVP:

- při tvorbě vychází ze svých sluchových vjemů, vlastních prožitků, zkušeností a fantazií
- uplatňuje vlastní zkušenosti, aby byl schopen sdělit výsledky své činnosti svým spolužákům

Průběh aktivity:

Artefietickou jednotku začínáme Ledolamkou, kterou žáci dobře znají a již respektují pravidla této hry. Po ztišení a uklidnění je skupina připravena na zadání úkolu. Dnešní úkol má název „Já – Ty“. Učitelka žákům vysvětlí činnosti, které nás v tomto úkolu čekají.

Motivací je poslech CD se zvuky. Žáci mají za úkol se pohodlně posadit, mohou si čelo opřít o ruce na lavici. Učitelka pouští jednotlivé zvuky a žáci se snaží uhodnout, jakému předmětu nebo přírodnímu jevu zvuk patří, např. čistím si zuby, pračka při praní, déšť, mixér, atd. Také se snažíme s žáky poslouchat ticho. Toto soustředění je pro většinu velmi obtížné. Skupina zavře oči a snaží se naslouchat tichu, po té si povídáme, jaké zvuky nám ticho narušilo.

Tvorba:

Tvorba v učební jednotce je individuální i skupinová. V první části se žáci snaží nakreslit sami sebe při bruslení. Předvádíme si, jak se na bruslích pohybujeme. Opakujeme si části těla, které by měla figura mít. Žáci se snaží pohyb ztvárňovat po své, ale většina kreslí statickou figuru. Dokončené figury vystříhneme a nalepíme na arch papíru. Záměr této práce byl v respektování druhého a vcítění sebe samého do tvorby na hudbu. Nejprve jsme si s žáky vyprávěli o bruslení a jak je nutné se při tomto sportu vyhýbat kamarádovi, abychom se nesrazili a nepřivodili si úraz. Učitel pustí skladbu na CD a žáci se snaží lineární kresbou vcítit do tempa hudby. Vzniká lineární stopa každého bruslaře.



Postřehy z artefietické praxe:

S pohybem figury měli žáci velký problém, někteří to řešili natočením bruslí a někteří po vzoru Dušana vlající šálou. Skupina přistoupila k archu papíru a své figury pokládala na ledovou plochu.

Dušan: „Pavle budeme vedle sebe, jo?“

Pavel: „Tak jo a když spadnu, tak mě zvedneš.“

Bára: „Já neumím bruslit, budu radši na kraji.“

Vojta: „Baru neboj, to je jen jako!“

Denis: „Já bruslím rád a rychle, budu fakt rychlejší!“

Dušan: „Nemáš brusle, vím to, zase kecáš.“

Denis: „Nekecám, mám je od bratráčka, půjčuje mi je.“

Dušan: „To bych chtěl vidět!“

Daniel: „Voják, jsem voják.“

Učitelka: „Dane, pojd' nalepit svého bruslaře.“

Daniel: „Bude bojovat.“ Daniel seděl ve své lavici a se svou postavičkou z papíru a pastelkami, s kterými postavu maloval, si hrál na vojáky. Opakovanou výzvu učitelky nerespektoval, stále opakoval „Voják, voják.“ Jakmile zazněla hudba z CD Daniel si vzal do jedné ruky figuru a do druhé pastelku a v tempo hudby ztvárňoval pohybem rukou ve vzduchu.

Ostatní spolužáci při poslechu hudební skladby kreslí (bruslí) uvolněnými tahy modrou voskovkou po ploše papíru, střídají se rychlejší tahy a tahy volné pomalé. Snaží se vzájemně respektovat a bruslit okolo postav.

Po skončení skladby se skupina posadila do kruhu bezpečí a v reflektivním dialogu jsme si povídali o pocitech z hudby, z bruslení. Jak se žákům kreslilo při hudbě, co bylo příjemné, co naopak. Někteří se shodli na stejném prvopočátečním pocitu, že se trochu báli, když neumí bruslit.

Bára: „Denis jezdil moc rychle, bála jsem se ho.“

Vojta: „To bruslení mi šlo.“

Pavel: „Dělal jsem smyky, to mě bavilo.“

Dušan: „Taky jsem dělal smyky a otočky.“

Učitelka: „Víte, jak se nazývají otočky při krasobruslení?“, Jsou to piruety.“

Pavel: „Nojo, to jsem viděl v televizi.“

Učitelka: „Dušane, ty jsi jezdil na počátku velmi pomalu, proč?“

Dušan: „Neumím bruslit a trochu jsem se bál, že spadnu.“ „Když jsem viděl, že ostatní jezdí rychle, tak jsem se taky rozjel.“

Bára: „Mně se líbila ta hudba.“

Denis: „Mně taky.“

Vojta: „Mně ne, byla divná.“

Pavel: „Denisi, ty si do mě málem narazil.“

Denis: „Ale, nenarazil, dával sem fakt bacha.“ Denis si hudbu velmi užíval, je muzikálně nadaný. V rychlejších částech skladby jezdil opravdu velmi rychle, ale dával na možný střet pozor, aby se tak nestalo.

Učitelka: „Musím vás všechny velmi pochválit při této aktivitě, dokázali jste vnímat hudbu a soustředit se na to, aby jste nenarazili do žádného kamaráda, jste opravdu prima parta.“

Zhodnocení vlivu artefietiky:

Pavel: Pavla velmi zaujala motivace a na úkol se těšil. Protože věděl, že figura, kterou kreslí bude na společném archu, tak se velmi snažil, aby se mu povedla. Dalo mu to opravdu velkou práci, třikrát figuru překresloval, než se mu samotnému líbila. Potíže měl také při střihání figury, ale s výsledkem byl nakonec spokojen. Posun u Pavla ve výtvarných činnostech nastává motivací společnou práci, o které pak může hovořit. Vzhledem ke zhoršené hrubé motorice, má problémy v TV, na kole se zatím jezdit nenaučil. Představa, že umí bruslit se mu velmi líbila. Snažil se v reflektivním dialogu popsat, co všechno se mu na bruslích během skladby povedlo a jak se cítil.

Dušan: Vzhledem ke své tělesné hmotnosti Dušan nesportuje, proto projevil bázeň na počátku činnosti. Bruslaře se mu podařilo nakreslit velmi pěkného, ostatní hodnotili velmi kladně vlající šálu a tento motiv kreslili i u svých postav. V reflektivním dialogu se vyjádřil, že se mu to moc nelíbilo, stále mu někdo překážel a nemohl jezdit, kam by chtěl. Posun nastává u Dušana v jednání se spolužáky, snaží se projevovat empatii. Při aktivitě také dával pozor, aby do nikoho nenarazil.

Daniel: Neúčastnil se společné aktivity. Hudbu vnímal a vyjadřoval pohybem.

Vojta: Vojtu tato aktivita příliš neoslovila. Nakreslit a vystříhnout figuru bylo pro Vojtu velmi obtížné, zvládl to pouze s dopomocí učitele. Prvotní nezdar se nesl celou další aktivitou. Hudba se mu nelíbila a dělalo mu potíže vnímat melodii a tempo skladby. V reflektivním dialogu řekl „Jezdil jsem, jak se mi chtělo.“ Také dbal na to, aby do nikoho nenarazil.

Bára: Báru kreslení bruslačky bavilo, ale bruslení samotné ne. V reflektivním dialogu velmi pěkně popisovala, jak se cítila, co se jí nelíbilo. Posun u Báry je ve vyjadřování svých pocitů, ať jsou kladné či záporné, snaží se o nich hovořit.

Denis: Tuto aktivitu si velmi užíval. Bruslaře kreslil s nadšením. Měl ho velmi rychle hotového a byl netrpělivý, kdy už bude moci bruslit. Při bruslení se velmi vžíval do hudby. Hudbu prožíval celým tělem. Posun u Denise je zřetelný v přizpůsobení skupině ve společných činnostech. Pokud má zadaný úkol pro Denise zážitkovou formu, do které se vcítí, stává se klidnějším, pracovitějším a soustředěnějším na danou činnost. To se také odráží ve spolupráci a komunikaci se spolužáky.

### 3.5.2.3 Cesta tam a zase zpátky. Místa, která mám rád.

Tab. č. 11

<b>Metodický list VV</b>	
<b>Námět:</b>	<b>Cesta tam a zase zpátky. Místa, která mám rád.</b>
Cíl:	<p>Učit se výtvarnému vidění- pracovat s barevnou a tvarovou kompozicí.</p> <p>Rozvíjet fantazii – vyhledávat významy v náhodných tvarech.</p> <p>Zdokonalovat technické výtvarné dovednosti - stříhání, lepení.</p> <p>Uvědomit si své dojmy a pocity a pokoušet se o jejich vyjádření.</p> <p>Kultivovat schopnosti spolupracovat v kolektivu.</p> <p>Rozvíjet citlivost pro vztahy k druhým lidem.</p>
Časová dotace:	2 vyučovací hodiny
Vyučovací metoda:	Aktivní individuální práce, skupinová práce.
Motivace:	Dialog s žáky na téma, mé oblíbené místo. Kam, bych se chtěl podívat. Skládání puzzle.
Výtvarný problém:	Vystřížení nepravidelného tvaru z papíru. Použití voskové techniky „enkaustika“, nanesení roztaveného vosku na ústřížek. Lepení ústřížků na společný arch papíru, tak, aby mezi nimi vznikl prostor (cesty). Barevná kompozice.
Pomůcky:	Čtvrtka, lepidlo, voskovky, žehlička na enkaustiku.
Mezipředmětové vztahy:	Prvouka, Osobnostní a sociální výchova.
Kulturní kontext:	Seznámení s českým cestovatelem a fotografem Martinem Loewem.

Klíčové kompetence RVP:

- vyjadřuje své názory a postoje a umí vhodnou formou obhájit svůj názor
- posiluje sociální chování a sebeovládání
- posiluje své sebevědomí na základě poznání a pochopení vlastní osoby

Očekávané výstupy RVP:

- uplatňuje vlastní zkušenosti, prožitky a fantazie při tvůrčích činnostech
- je schopen sdělit zkušenosti a prožitky své činnosti spolužákům

Průběh aktivity:

Po ledolamce a ztišení je skupina připravena na zadání úkolu. Úkol má název „Cesta tam a zase zpátky. Místa, která mám rád.“ Učitelka vysvětlí činnosti, které nás v tomto úkolu čekají.

Motivací pro dnešní úkol jsou jednoduché puzzle, které učitelka předem připravila. Žáci si rozdají obálky a snaží se puzzle složit. Na složených obrázcích se objevují motivy hradů, zámků, hor, moře, lesů. Žák, který obrázek složí má za úkol ostatním spolužákům popsat, co na obrázku vidí, zda ho obrázek zaujal a zda by toto místo rád navštívil. Další motivační dialog je veden o místech, která máme rádi a proč je máme rádi.

Tvorba:

Každý žák si z křídového papíru vystřihne tvar, který se mu líbí. Ústřížek o velikosti, který by měli žáci zhruba dodržet je jim k dispozici, nemusí být stejný. Na ústřížek nanese žehličkou na enkaustiku barevnou voskovku. Barvy a strukturu povrchu si volí sám. Většina žáků se již na žehličce snaží vytvořit mícháním barev zajímavý odstín. Výstřížek nalepí na společný arch papíru. Úkol je zadán tak, že mezi nalepenými ústřížky vznikají cesty, po kterých následně po dokončení výtvarné části budeme společně cestovat. Žáci se mezi sebou domlouvají na kompozici barevných ústřížků. V této společné tvorbě můžeme pozorovat klima skupiny. Učitelka do lepení ústřížků nezasahuje, žáci se musí mezi sebou domluvit sami. Vzhledem k tomu, že se jedná o již několikátou společnou práci domluva probíhá celkem v poklidu.

Postřehy z artefietické praxe:

Žákům se již dařilo spolupracovat bez větších problémů ve skupinové práci. Stále je zjevná tendence vyčleňovat Daniela, stavět ho na okraj skupiny. Práce s enkaustikou je

velmi zážitkové tvoření. Je vždy překvapením jaký barevný odstín a vzor vytvoříme. Tato výtvarná činnost je tedy vhodná i pro žáky, kteří mají potíže s grafomotorikou a jsou méně zručnější.

Vojta: „Já mám krásné modré vlny, jako moře.“

Denis: „Červenou, udělám červenou, ta voní.“

Učitelka: „Jak voní červená barva, Denisi?“

Denis: „Babička přinesla jahody, z penáče (Pennymarket).“

Vojta: „Ta modrá, je jako náš traktor.“

Bára: „Mě se líbí oranžová, mám takovou mikinu.“

Dušan: „Udělám jich hodně, budu jich mít nejvíc!“

Učitelka: „A necháš Dušane také trochu místa pro ostatní kamarády?“

Dušan: „Trochu jo, Pavlovi držím místo vedle mě.“

Po dokončení výtvarné práce následoval kruh bezpečí. Společnou práci jsme dali doprostřed a každý přistupoval jednotlivě k výstřižkům a asocioval, jaké místo mu svou barevností výstřižek připomíná. Mezi výstřižky po cestičkách jezdili prstem a snažili se vyprávět o místě kam směřují.

Pavel: „Tady bydlím a jedu k babičce na ten zelený“.

Učitelka: „Proč sis vybral, ten zelený?“

Pavel: „Je tam velký les.“

Dušan: „Ten velký fialový je Anglie, jedu za tetou.“

Denis: „Já bydlím v tom červeném u babičky a jedu na modrý, je jako moře, tam bych chtěl.“

Barunka: „Bydlím v tomhle barevném, tam je hodně kytěk.“

Učitelka: „A kam se vydáš Barunko?“

Barunka: „Jenom k Pavlovi, řeknu mu ahoj a půjdu domů.“

Pavel: „Já k tobě Baru také přijdu.“

Barunka: „Ještě pojedu na ten druhý barevný k babičce, ta nám dává bonbony, že jo Vojto?“

Vojta: „No jo, tam pojedu taky, u babičky je legrace. Ona jezdí často k nám hlídat Adélku.“

Daniel: „Mám skálu, tři jsou skála.“

Učitelka: „Máš rád skály Dane?“

Daniel: „Jo, jsou černý, je tam tma, schovám se?“

Učitelka: „Komu se schováš Dane?“

Daniel: „Nepřijdou, budu tam schovanej.“ „Nenajdou mě.“

Učitelka: „Kdo?“

Daniel: „Bojovníci.“

Pavel: „Baru a kde bydlí tvá babička?“

Bára: „Na vesnici a má slepice, sbíráme s babičkou vejčka.“

V této aktivitě jsme se snažili o zadávání otázek mezi spolužáky. Je důležité vést žáky k odpovědím na otázku, ale neméně důležité je také naučit žáky otázky klást, tak aby byly srozumitelné a tématické.

Zhodnocení vlivu artefaktiky:

Pavel: Tento úkol vnímal Pavel jako jednoduchý a zábavný. Náhodné vzory, které mu vznikaly při enkaustice se mu velmi líbily. Tvořením se stalo zážitkem, ve kterém se snažil o dialog s žáky. Dokázal popisovat, co mu jednotlivý barevný ústřížek připomíná.

Dušan: Dušan se o pět snažil celé skupině rozdělovat pole na společném papíře. Po neverbálním upozornění učitelky své chování změnil a snažil se být k ostatním vstřícný. Ve společných aktivitách je u Dušana znatelný pokrok v chování k druhým, je zjevná snaha o sebeovládání. V kruhu bezpečí velmi pěkně rozvíjel fantazie, kam se všude podívá, kde se mu líbí.

Daniel: Při enkaustice pracoval s nadšením. Na všechny ústřížky volil tmavé barvy. Do tématu cesty, kam se podívám, se nezapojil. Daniel se v reflektivním dialogu vyjadřuje velmi málo a často jeho vyjádření nekoresponduje s tématem.

Vojta: Tato aktivita jako celek Vojtu velmi bavila. Výtvary v enkaustice byly abstraktní a to Vojtu přitahovalo, výsledek byl vždy tajemstvím. V reflektivním dialogu se snažil pěkně připodobňovat své barevné výstřížky k předmětům či jevům. Od práce neodbíhal a snažil se pečlivě výstřížky vlepat na společný karton. V tomto úkolu se velmi soustředil na práci.

Bára: Bára pracovala se zaujetím, tato technika ji oslovila. Používala světlejší barvy a snažila se o kombinaci, která by se jí líbila. V kruhu bezpečí hovořila o tom, že je velmi ráda doma, že cestování jí moc nebaví. Snažila se o vyjádření svých pocitů, velmi pěkně

hovořila o rodině a zvířatech, které mají doma. Velký pokrok nastal u Báry ve snaze se prosadit, říci svůj názor, tímto nabývá v reflektivním dialogu sebevědomí.

Denis: Denis svou tvorbu směřoval převážně na rodinu. Barevné ústřižky, které vytvořil byly domovem babičky, tety a různých příbuzných. Enkaustika ho také oslovila, pečlivě vybíral barvy, které se mu líbily. Pracoval se soustředěním a snažil se o komunikaci se spolužáky. Denis velmi rád tvoří a tvorbu stále komentuje různými fantazijními postřehy. Reflektivní dialog má na Denise velmi kladný vliv, dokáže se do práce ponořit a tím se na svou tvorbu plně soustředit.

#### 3.5.2.4 Reflexe vlivu artefietiky na žáka v tématické řadě „Cesty.“

##### **Pavel:**

Vlivem slabé motoriky nerad pracuje ve výtvarné výchově, pohyby a tvorba chaotická. Je vhodné posilovat schopnost soustředění na výtvarnou činnost a prohlubovat schopnost udržení pozornosti. Pro artefietické jednotky jsme zvolili tyto dílčí úkoly, které nám pomohou zhodnotit vliv artefietiky na žáka.

- snažit se dosáhnout průměru v jemné motorice
- osvojit si základní výtvarné dovednosti pro svoji tvorbu
- rozpoznat linii, barvy, tvary
- naučit se hodnotit vlastní tvorbu a tvorbu spolužáků

Během tématické řady „Cesty“ došlo u Pavla k následujícím posunům ve výtvarných jednotkách. Během této řady si Pavel upevnil rozpoznání linie a plochy. K plnému osvojení základních výtvarných dovedností zatím nedošlo. Vlivem společných prací došlo k pokroku v jemné motorice a soustředění se na zadaný úkol. Společná práce motivovala Pavla k výkonu, ten byl patrný v námětu, kde tvořil postavu, o které věděl, že bude součástí společné práce. Pojem „tvary“ zatím neupevňen. V reflektivním dialogu a kruhu bezpečí zřetelné zlepšení v komunikaci, ale často přetrvává opakování názorů spolužáků, nevěří si. Menší pokrok jsme zaznamenali v hodnocení tvorby spolužáků. Vlastní tvorbu příliš nehodnotí.



**Dušan:**

Viditelná snaha o nadřazené chování. Velmi zjevná individualita v třídním kolektivu. Nepřijímá názory druhých, nízká schopnost empatie. Ve společném tvoření se necítí dobře. Je tedy vhodné prohlubovat schopnost empatie prostřednictvím spoluúčasti na aktivitě spolužáků. Kultivovat schopnosti spolupracovat v kolektivu vrstevníků, citlivě ladit proporce mezi respektem k druhým a sebeprosazením. Posilovat vřelost a potřebu vyvolávat dobré emoce ve vztahu k druhému člověku. Pro artefietické jednotky jsme zvolili tyto dílčí úkoly, které nám pomohou zhodnotit vliv artefietiky na žáka.

- rozvíjet komunikaci a spolupráci se spolužáky
- uvědomovat si shody a rozdíly v zážitcích mezi ostatními
- sdílet potřeby a pocity s druhým při společné práci
- učit se hodnotit vlastní tvorbu a tvorbu spolužáků

V tvorbě Dušana pozorovatelná změna chování ve společné práci. Patrná snaha o vstřícnou komunikaci se spolužáky během společné práce. Výrazová hra „Kam půjdu na návštěvu?“ ho natolik vtáhla do děje, že se plně zapojil do reflektivního dialogu a snažil se empaticky reagovat na názory spolužáků. V kruhu bezpečí na otázku „Jak se mu pracovalo ve skupině?“ odpověděl, že by nejraději tvořil sám. Svou tvorbu i tvorbu spolužáků hodnotil velmi pozitivně.

**Daniel:**

Vzhledem k autistickým znakům je na okraji třídního kolektivu. S žáky nekomunikuje, povídá si sám pro sebe. Nerozumí běžnému sociálnímu chování. Jeho tvorba je velmi spontánní a často se odklání od zadaného tématu. Individuální práci často nedokončuje a znehodnocuje. Je tedy vhodné učit se výtvarnému vidění a posuzování. Učit se tvůrčí spolupráci ve skupině. Učit se objevovat svou vlastní osobitost. Pro artefietické jednotky jsme zvolili tyto dílčí úkoly, které nám pomohou zhodnotit vliv artefietiky na žáka.

- rozvíjet v dialogu slovní zásobu a jazykové vyjadřování
- vyjadřovat své pocity a vjemy, rozvíjet sebevyjádření
- rozvíjet komunikaci s druhým

- hodnotiti tvorbu vlastní a tvorbu spolužáků

Daniel během artefiletických disciplín nevyjadřoval pocity ani vjemy. Odkláněl se od zadaného úkolu. V námětu „Já – Ty“ se nezapojoval do společné práce. Svou tvorbu ani tvorbu spolužáků v kruhu bezpečí nehodnotil. Komunikaci se spolužáky příliš nerozvíjel.

### **Vojta:**

Chápavost zadaných úkolů je snižena. Projevuje snahu a zájem o práci, chtěl by uspět, ale i na jednoduché úkoly mnohdy nestačí. Vlivem velmi slabé grafomotoriky a jemné motoriky nezvládá některé technické výtvarné dovednosti. Činí mu potíže stříhání, lepení a detailní práce například v kresbě. K zadaným úkolům přistupuje pozitivně a vše, co vytvoří hodnotí kladně, i když konečná práce je často politá nebo zmačkaná. Je vhodné podporovat do přiměřené míry čistotu výtvarného provedení. Rozvíjet schopnost soustředění při práci. Pro artefiletické jednotky jsme zvolili tyto dílčí úkoly, které nám pomohou zhodnotit vliv artefiletiky na žáka.

- osvojovat si základní výtvarné dovednosti pro tvorbu
- rozvíjet koncentraci pozornosti
- rozvíjet pozitivní vztah k umění a jeho vnímání
- rozvíjet práci se sebevyjádřením
- učit se pozitivně hodnotit tvorbu spolužáků

Osvojit si základní výtvarné dovednosti stále činí Vojtovi problém. Ve společných činnostech se cítil dobře, je zde znatelný vliv velké rodiny. Vlivem společných prací nastal pokrok v soustředění na zadaný úkol. Vzhledem k tomu, že pracoval na společném úkolu, je zde patrná snaha o čistotu provedení. V reflektivním dialogu velmi pěkně komunikoval se spolužáky. Kladně hodnotil společnou práci, kde prožitek ve výrazové hře měl prvotní úlohu. Vlivem artefiletických metod se podařilo u Vojty nastavit kladný vztah k výtvarné výchově.

### **Bára:**

Bára pracuje nejraději s omalovánkou, tvorba vlastních nápadů jí není blízká. Na zadané úkoly často odpovídá „Co mám dělat?“. Je patrná její nejistota jak ve výtvarném

projevu tak v chování v kolektivu i sebevyjádření. Chybí vcítění a zážitek z výtvarných činností. Mnohdy práci rychle, až strojově odvede a chce práci jinou. Je vhodné rozvíjet výtvarnou fantazii, citlivost pro barevnou kompozici. Rozvíjet komunikativní a rozumové schopnosti. Učit se poznávat různé stránky své osobitosti, vyrovnávat se s nimi a uvádět je v soulad. Pro artefiletické jednotky jsme zvolili tyto dílčí úkoly, které nám pomohou zhodnotit vliv artefiletiky na žáka.

- snaží se o vyjádření pocitů a vjemů
- nalézá ve výtvarných činnostech zážitek a sebevyjádření
- sdílí potřeby a pocity s druhým při společné práci
- rozvíjí kreativitu a sebedůvěru
- učí se hodnotit tvorbu vlastní a tvorbu spolužáků

Vlivem reflektivního dialogu nastává u Báry pokrok v komunikaci. Snaží se hovořit o svých pocitech, ať jsou kladné či záporné. V kruhu bezpečí dokázala vyjádřit názor co se jí na společné práci líbilo a co ne. Báru oslovil námět, kde kreslila na hudbu. Tato práce se pro ní stala zážitkovou hrou, kde se snažila rozvíjet kreativitu i sebedůvěru. Znatelný posun nastal v hodnocení tvorby, kde se nejvíce snažila hovořit o společné tvorbě.

#### **Denis:**

Vlivem hyperaktivity je patrná snížená koncentrace na práci. Ve výtvarných i pracovních činnostech je šikovný, ale je zjevné krátkodobé soustředění na zadaný úkol. Často se stává, že svůj výtvar před dokončením znehodnotí. V kontaktních činnostech společných prací má se spolužáky problémy. Je tedy vhodné posilovat schopnost soustředění na výtvarnou akci a prohlubovat schopnost udržet pozornost. Učit se spolupracovat ve skupině. Učit se poznávat různé stránky své osobitosti. Pro artefiletické jednotky jsme zvolili tyto dílčí úkoly, které nám pomohou zhodnotit vliv artefiletiky na žáka.

- odhalovat vlastní psychické možnosti
- rozvíjet koncentraci pozornosti

- řešit vnitřní nebo vnější nezdary
- sdílet potřeby a pocity druhých ve společné práci
- učit se hodnotit tvorbu vlastní a spolužáků

Pokud Denise zaujme výrazová hra, dokáže se velmi pěkně soustředit na zadaný úkol. S tím také souvisí práce ve skupině, která se tímto stává bezproblémová. Námět s hudbou Denise velmi zaujal, pracoval s velkým prožitkem. Tento prožitek následně krystalizoval v kruhu bezpečí, kde velmi kladně o svém zážitku hovořil. Vcítěním do úkolu se u Denise velmi zlepšuje soustředění. Naučil se hovořit o svém tvoření a hodnotit jak společnou, tak vlastní tvorbu. Ve společném tvoření se snížil počet střetů se spolužáky, snažil se sdílet potřeby druhých.

### 3.6 Závěr šetření

Ve výzkumném projektu jsme se zabývali možnostmi využití artefiletiky ve výtvarné výchově na 1. stupni ZŠ praktické a speciální. Zda jsou žáci schopni vzhledem ke svému postižení plnit artefiletické postupy a zda jsou tyto postupy pro žáky s mentálním postižením vhodné. Praktická realizace začlenění výtvarných řad do výuky, vhodně zvolené dílčí úkoly a jejich následná analýza nám ověřila platnost dané hypotézy, že využití artefiletiky ve výtvarné výchově pomáhá k psychickému a sociálnímu rozvoji žáků s mentálním postižením.

Pro výzkumné šetření jsme zvolili metodu pozorování průběhu artefiletických jednotek, následnou analýzu psychického a sociálního rozvoje žáka vlivem artefiletických disciplín. Dále jsme pozorovali a analyzovali chování a přístupy žáků k jednotlivým artefiletickým metodám a výtvarným úkolům.

Artefiletika obsahuje dvě vzdělávací domény, které na sebe navazují a nebo se vzájemně prolínají. Tyto dvě domény byly stěžejním rámcem našeho výzkumného šetření.

1. výrazová hra
2. reflektivní dialog

V navrhovaném výzkumném projektu ze subjektivního hodnocení a analýzy činností jsme vyvodili zda a jakým způsobem docházelo k psychickému a sociálnímu rozvoji žáků s LMP.

Zhodnocení skupiny ve výrazové hře:

- 83% rozvinulo fantazii, tvořivost a schopnost výtvarné stylizace
- 67% žáků rozvinulo větší citlivost pro barevnou a tvarovou kompozici
- 67% žáků rozvinulo výtvarnou citlivost pro vztah detailu k části
- 67% žáků rozvinulo tvůrčí přístup k méně obvyklým materiálům.
- 67% žáků zdokonalilo technické výtvarné dovednosti
- 67% žáků rozvinulo kreslířské schopnosti při tématické kresbě
- 50% žáků se naučilo zacházet se svými vlohami, zvládat vztah mezi přáním a svými reálnými možnostmi.

Zhodnocení skupiny v reflektivním dialogu:

- 84% žáků rozvinulo citlivost pro vztahy k druhým lidem
- 84% žáků se naučilo tvůrčí práci ve skupině
- 67% rozvinulo schopnosti zklidnění a soustředění
- 67% žáků rozvinulo komunikační schopnosti
- 67% žáků si uvědomovalo své pocity a pokusilo se o jejich vyjádření
- 50% žáků se naučilo objevovat svou vlastní osobitost ve svém výtvarném projevu

Toto hodnocení vychází ze dvou tématických výtvarných řad. Pokud bychom se artefietice věnovali dlouhodobě jistě bychom zaznamenaly jak ve výrazové hře, tak i v reflektivním dialogu u žáků vyšší procentuální posun. V daném vzorku skupiny byli také zařazení žáci, u kterých jsme zaznamenaly velmi nízký artefietický vliv. Jednalo se především o jedince s autistickými rysy.

## 4 Závěr

Hlavním tématem mé diplomové práce je artefiletika. V artefiletické hře není osamělého jedince, tato hra se uskutečňuje ve skupině – v mezilidských setkáních. I když členové skupiny čas od času pracují samostatně, nakonec se opět sejdou, aby se společně mohli zamýšlet nad svou tvorbou.

Cílem této práce se stala efektivní hodina výtvarné výchovy v Základní škole praktické a speciální. Hledali jsme způsoby, jak takové hodiny docílit. Jedním z možných způsobů je oživit výtvarnou výchovu o artefiletické prvky, či celou vzdělávací jednotku vést v duchu artefiletiky. Cílem tedy bylo zhodnotit, zda artefiletika pomáhá k psychickému a sociálnímu rozvoji žáků s LMP a zda tyto artefiletické jednotky mohou být pro tyto žáky přínosem.

V teoretické části práce jsme se zabývali především osobností jedince s mentálním postižením a jak nejlépe u těchto osob vést výchovu a vzdělávání. Snažili jsme se přehledně popsat vnímání, schopnosti a dovednosti žáků s lehkým mentálním postižením a jak tyto žáky může obohatit estetická výchova ve vztahu ke kulturním a uměleckým hodnotám. Dotkli jsme se také tématu terapeutického významu v estetické výchově, kde jsme poukázali na možnosti léčby uměleckými výtvarnými prostředky. V další části jsme se již zabývali artefiletikou, také vhodnými výtvarnými prostředky pro 1. stupeň a výtvarnou kulturou. Do této části jsme neopomenuli zařadit současný trend a výchovné pojetí jednotlivých výtvarných směrů, které jsou představovány současnými teoretiky a učiteli. Teoretická část se stala ve svém souhrnu východiskem pro část praktickou. Prostudování obsahových okruhů v artefiletice nás navedlo k realizaci artefiletických témat a námětů pro praktickou tvorbu.

Výsledkem praktické části bylo vytvoření vhodných výtvarných řad s artefiletickou náplní pro žáky s LMP. Tyto řady byly vystavěny tak, aby zde byla možnost psychického a sociálního rozvoje žáků. Řada „Vesmír“ byla koncipována pro prvotní seznámení s artefiletickými disciplínami, kde se žáci snažili objevovat souvislosti mezi vlastním tvůrčím projevem a uměleckým projevem z historie a současnosti. Také jsme kladli důraz na obsahové kvality prožitku a snahu o jejich srozumitelné vyjádření v reflektivním dialogu a při hodnocení. Žáci se učily uvědomovat si významy a účinky svého chování ke spolužákům, jak být sdělný, otevřený a empatický. V práci se

skupinou bylo důležité vytvořit vhodné podmínky k volnému vyjadřování, aby žáci nebyli svázáni zábranami. K tomu nám dopomáhal kruh bezpečí, kde mohli zcela volně a otevřeně sdělovat své názory. V kruhu bezpečí byl jeden z nejdůležitějších pojmů, pojem empatie. Na základě pochopení tohoto pojmu se následně dokázali vžít do pocitů spolužáka a tím také pozitivně hodnotit jeho práci. Ziskem pro celou artefiletickou skupinu se stalo začlenění každého jednotlivce, uvědomění si, že mám zde své místo a kolem sebe spolužáky kamarády, s kterými mohu spontánně komunikovat. Druhá výtvarná řada se nazývala „Cesty“ a byla koncipována na společné tvoření. Tyto cesty byly pojaty, jako setkávání lidí a žáci zde prokazovali své schopnosti spolupracovat ve skupině, prosazovat své přístupy, ale také umět respektovat práci ostatních členů skupiny. Toto poznání vedlo k objevování vlastní identity. Při společném tvoření mohli žáci také pozorovat odlišné povahy, ale také hledali to, co je spojuje, tím se učili poznávat různé stránky osobnosti. V reflektivním dialogu jsme řešili jednotlivá úskalí skupinové práce a společně jsme hledali řešení, jak si vzájemně pomáhat, aby ve skupině nastal soulad a spokojenost. Reflektivní dialog měl v tomto nezastupitelnou úlohu, otevíraly se zde cestičky do duší žáků. Během společného tvoření si žáci uvědomovali jak je důležité komunikovat s druhými lidmi, zakoušeli tím radost z pochvaly své práce nejen od učitele, ale také od spolužáků.

Ve výtvarných námětech jsme se také snažili plnit klíčové kompetence a očekávané výstupy RVP, které jsme si v každém námětu stanovili.

Vliv artefiletiky na žáky byl velmi pozitivní, nejen, že se dařilo stmelovat kolektiv skupiny, ale také se prokazatelně v analýze výtvarných prací zlepšovala individuální výtvarná činnost.

Rádi bychom prostřednictvím této práce nabídli učitelům možnost využití artefiletiky ve výtvarné výchově. Techniky, témata i náměty jsou ověřeny v praxi a jistě budou vhodnou motivací pro zpestření učební jednoty ve výtvarné výchově. Při uplatnění v praxi dávají prostor k mnoha variacím, podněcovaným vlastní fantazií každého, kdo by se rád vydal cestou artefiletiky.

## 5 Použitá literatura

1. ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. Praha. SPN 1980.
2. HEJNÝ, J. *Kresba, malba, grafika*. Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Olomouc: Univerzita Palackého, 1990. ISBN 80-7067-492-X.
3. HORÁČEK, R. A KOL. *V dialogu s uměním*. Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty MU. Brno, 1994.
4. CHLUP, O. *O estetické výchově*. Praha, SNDK. 1956.
5. JUZL, M. *Několik poznámek k estetické výchově*. Praha. SPN 1959.
6. KREJČÍŘOVÁ, O. *Estetická výchova mentálně retardovaných*. Olomouc: Netopejr, 1998. ISBN 80-86096-12-2.
7. LANDISCHOVÁ, E. Přirozený svět člověka s mentálním postižením. *Speciální pedagogika*, 2004, roč. 14, č. 4, str. 291-302.
8. PIPEKOVÁ, J. A KOL. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. ISBN 8085931-65-6.
9. *Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání upravený pro žáky s mentálním postižením*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2005.
10. ROESELOVÁ, V. *Metodika výtvarné výchovy na základní a umělecké škole 1*. 1991.
11. ROESELOVÁ, V. *Náměty ve výtvarné výchově*. Praha: Satan, 1996. ISBN 80-902267-1-x.
12. ROESELOVÁ, V. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. 1. vydání. Praha: Sarah, 1997. ISBN 80-902267-2-8.
13. ŘÍČAN, P. – KREJČÍŘOVÁ, D., aj. *Dětská klinická psychologie*. 3. přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada Publishing, 1997. ISBN 80-7169-512-2.
14. SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.
15. SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění*. Teorie a praxe artefietiky. Univerzita Karlova v Praze- Pedagogická fakulta. 2001. ISBN 80-7290-066-8.



16. SLAVÍK, J., SLAVÍKOVÁ, V., ELIÁŠOVÁ, S. *Dívej se, tvoř a povídej! : artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-322-2.
17. SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.
18. SWITZKY, H. N. – GREENSPAN, S. *What is Mental Retardation?: Ideas for an Evolving Disability in the 21st Century*. 2. aktualizované vydání Washington: AAMR, 2006. ISBN 0- 940898-94-2.
19. ŠOBÁŇOVÁ, P. *Kapitoly z didaktiky výtvarné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1469-4.
20. ŠOBÁŇOVÁ, P. *Materiály k pedagogické praxi*. 2007.
21. UHER, V. *Problémy estetické výchovy*. Praha SPN 1957.
22. UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*. Praha SPN 1978.
23. VALENTA, M. K teorii tvorby učebnic pro žáky s mentálním postižením. *Speciální pedagogika*, 2008, roč. 18, č. 2, str. 134-137.
24. VALENTA, M. - KREJČÍŘOVÁ, O. *Psychopedie*. Olomouc: Netopejr, 1887. ISBN 80-902057-9-8.
25. VÁGNEROVÁ, M. *Variabilita a patologie psychického vývoje*. 1. vydání Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-4.
26. ZICHA, Z. *Úvod do speciální výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, 1981.
27. Metodický portál RVP: *Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. [21. 09. 2005 ]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/303/-vytvarka-neni-bezne-vyucovani.html>, Brejcha, Š.

## **Seznam příloh**

- 1. Fotodokumentace k tématické řadě Vesmír, námět: Kde je? Kdo je?  
Co tam je?**
- 2. Fotodokumentace k tématické řadě Vesmír, námět: Obyvatel vesmíru,  
mimozemšťan.**
- 3. Fotodokumentace k tématické řadě Vesmír, námět: Jakou barvu má vesmír,  
tajemství UFO.**
- 4. Fotodokumentace k tématické řadě Cesty, námět: Kam půjdu na návštěvu?**
- 5. Fotodokumentace k tématické řadě Cesty, námět: Já – Ty.**
- 6. Fotodokumentace k tématické řadě Cesty, námět: Cesta tam a zase zpátky.  
Místa, která mám rád.**

## **Příloha č. 1**

**Fotodokumentace k tématické řadě Vesmír, námět: Kde je? Kdo je? Co tam je?**

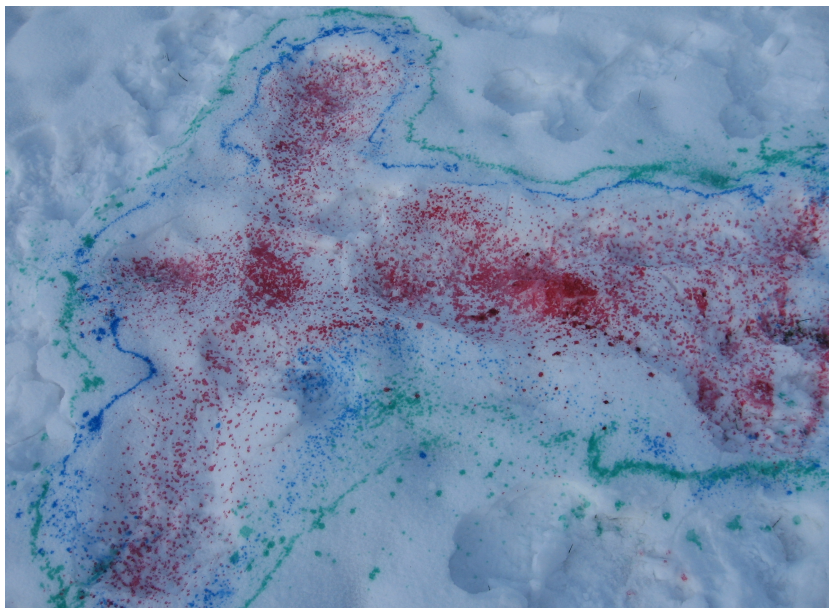
**Obr. č. 1**



**Obr. č. 2**



**Obr. č. 3**



**Obr. č. 4**





Obr. č. 5



**Příloha č. 2**

**Fotodokumentace k tématické řadě Vesmír, námět: Obyvatel vesmíru, mimozemšťan.**

**Obr. č. 6**



**Obr. č. 7**

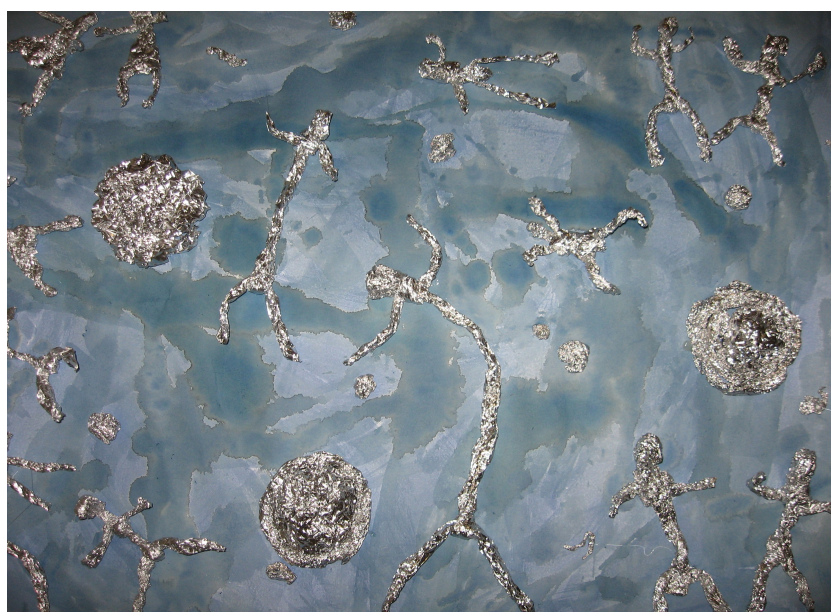




Obr. č. 8



Obr. č. 9



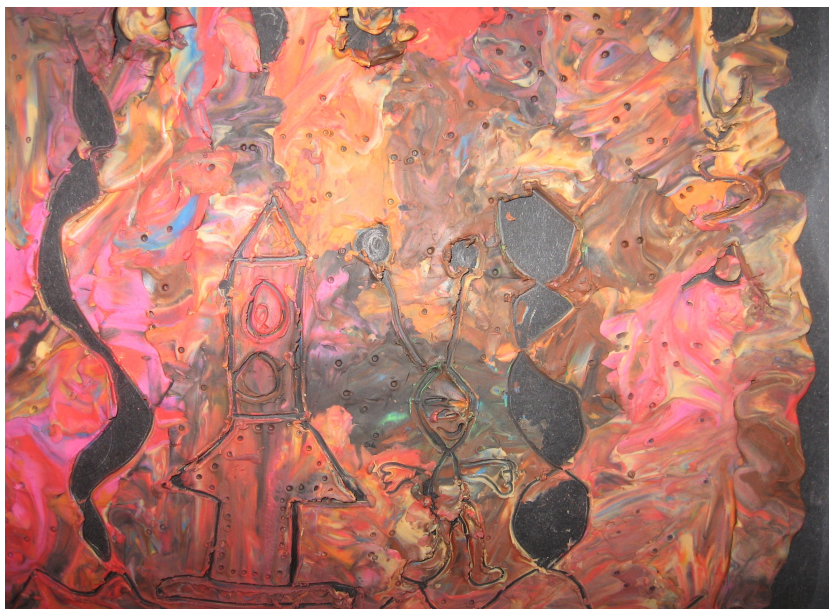
**Příloha č. 3**

**Fotodokumentace k tématické řadě Vesmír, námět: Jakou barvu má vesmír,  
tajemství UFO.**

**Obr. č. 10**



**Obr. č. 11**





#### **Příloha č. 4**

**Fotodokumentace k tématické řadě Cesty, námět: Kam půjdu na návštěvu?**

**Obr. č. 12**



**Obr. č. 13**



Obr. č. 14

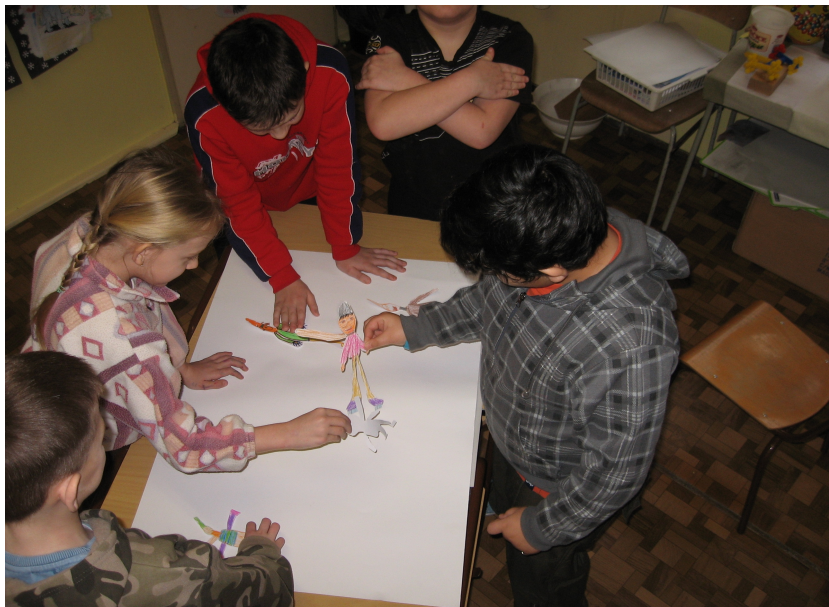




**Příloha č. 5**

**Fotodokumentace k tématické řadě Cesty, námět: Já – Ty.**

**Obr. č. 15**



**Obr. č. 16**



Obr. č. 17



**Příloha č. 6**

**Fotodokumentace k tématické řadě Cesty, námět: Cesta tam a zase zpátky. Místa, která mám rád.**

**Obr. č. 18**



**Obr. č. 19**





Obr. č. 20



Obr. č. 21

